

**LA COMPRENSIÓN ORAL Y LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO:
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS LENGUA
EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN INICIAL**

DAYAN ARIADNA GUZMÁN BEJARANO

**UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
HUMANIDADES E IDIOMAS
BOGOTÁ D.C.
2014**

**LA COMPRENSIÓN ORAL Y LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO:
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS LENGUA
EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN INICIAL**

DAYAN ARIADNA GUZMÁN BEJARANO

**Trabajo de grado para optar al título de:
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas**

Asesor

Natalia Pérez

**UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
HUMANIDADES E IDIOMAS
BOGOTÁ D.C.**

2014

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá D.C., Mayo de 2014

DEDICATORIA

Este proyecto investigativo está dedicado a mi familia como base fundamental de todos y cada uno de mis logros personales, académicos y profesionales, y a los colegas docentes que comparten el sueño de transformar la sociedad desde su simiente a través de la educación, en términos de calidad humana y de pensamiento.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios, a mis padres, familiares y amigos más cercanos, especialmente a mi compañero Giovanni García, mi amiga María Paula Varón y a mi asesora Natalia Pérez, y a los estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D., quienes me acompañaron durante el desarrollo de este proyecto investigativo y enriquecieron constantemente mi proceso formativo como ser humano y como licenciada en idiomas.

CONTENIDO

pág.

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 13 |
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 16 |
| 1.1 DESCRIPCIÓN | 16 |
| 1.2 FORMULACIÓN | 20 |
| 1.3 JUSTIFICACIÓN | 21 |
| 1.4 OBJETIVOS | 28 |
| 1.4.1 Objetivo General | 29 |
| 1.4.2 Específicos | 29 |
| 2. MARCO REFERENCIAL | 30 |
| 2.1 ANTECEDENTES | 30 |
| 2.2 MARCO LEGAL | 32 |
| 2.3 MARCO TEÓRICO | 40 |
| 2.3.1 Fundamentación conceptual | 41 |
| 2.3.2 Fundamentación metodológica | 65 |
| 2.4 MARCO CONTEXTUAL | 79 |
| 3. METODOLOGÍA | 83 |
| 3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO | 83 |
| 3.2 ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN | 83 |
| 3.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 84 |
| 3.4 UNIVERSO, POBLACIÓN Y MUESTRA | 86 |

| | |
|--|-----|
| 3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN | 91 |
| 3.6 ANÁLISIS DE LOS DATOS | 95 |
| 4. PROPUESTA | 99 |
| 4.1 DISEÑO DE LA PROPUESTA..... | 100 |
| 4.2 EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA..... | 107 |
| 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS | 109 |
| 5.1 ANÁLISIS DIAGNÓSTICO..... | 109 |
| 5.1.1 Encuesta informal sin guía | 109 |
| 5.1.2 Resultados prueba diagnóstica comprensión oral..... | 117 |
| 5.2 ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA..... | 121 |
| 5.2.1 Estrategia de sensibilización | 122 |
| 5.2.2 Estrategia de comprensión oral en francés | 125 |
| 5.2.3 Estrategia de habilidades del pensamiento..... | 135 |
| 5.2.4 Estrategia de aprendizaje cooperativo | 143 |
| 5.2.5 Estrategia Zona de Desarrollo Próximo..... | 146 |
| 6. CONCLUSIONES..... | 149 |
| 7. RECOMENDACIONES | 155 |
| BIBLIOGRAFÍA | 156 |

LISTA DE FIGURAS

| | pág. |
|---|------|
| Figura 1. Relación entre escucha y habilidades del proceso comunicativo | 45 |
| Figura 2. Subcategorías de la taxonomía revisada de Bloom | 53 |
| Figura 3. Unidades didácticas de la propuesta | 101 |
| Figura 4. Diseño unidad didáctica 1 – <i>Les mondes des familles</i> | 104 |

LISTA DE CUADROS

| | pág. |
|---|------|
| Cuadro 1. Verbos indicadores de procesos cognitivos | 54 |
| Cuadro 2. Habilidades y verbos claves objeto de estudio | 56 |
| Cuadro 3. Habilidades del pensamiento auxiliares | 62 |
| Cuadro 4. Elementos de la unidad didáctica | 78 |
| Cuadro 5. Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. | 87 |
| Cuadro 6. Niveles y proporciones para evaluar la implementación | 97 |
| Cuadro 7. Consolidación resultados de la encuesta informal sin guía | 110 |

LISTA DE TABLAS

| | pág. |
|---|------|
| Tabla 1. Características de la interdependencia social | 70 |
| Tabla 2. Elementos de la interdependencia social adecuada | 71 |

LISTA DE GRÁFICAS

| | pág. |
|---|------|
| Gráfica 1. ¿Quién te enseña francés en el colegio? | 111 |
| Gráfica 2. ¿Alguien te habla en francés en tu casa? | 112 |
| Gráfica 3. ¿Habías escuchado a alguien hablar en francés, antes de llegar al colegio? | 113 |
| Gráfica 4. ¿Cómo sabes que alguien te habla en francés? | 114 |
| Gráfica 5. ¿Has escuchado canciones en francés? | 115 |
| Gráfica 6. ¿Has visto videos en francés? | 116 |

LISTA DE ANEXOS

| | pág. |
|--|------|
| Anexo A. Encuesta informal sin guía | 163 |
| Anexo B. Prueba diagnóstica comprensión oral | 164 |
| Anexo C. Raes | 168 |
| Anexo D. Caracterización de la muestra | 175 |
| Anexo E. Formato planeación de clase | 176 |
| Anexo F. Formato diario de campo | 177 |
| Anexo G. Formato grilla | 178 |
| Anexo H. Plan de clase UD #1 – Sesión # 3 | 179 |
| Anexo I. Diario de campo UD #1 – Sesión # 3 | 198 |
| Anexo J. Grilla de evaluación UD #1 – Sesión # 3 | 207 |
| Anexo K. Matriz de análisis UD # 1 – Sesión # 3 | 213 |
| Anexo L. CD Room – Propuesta didáctica | 222 |

INTRODUCCIÓN

Por medio del presente proyecto de investigación se busca dejar una propuesta alternativa para fomentar el desarrollo de la habilidad comunicativa de comprensión oral y las habilidades del pensamiento en francés lengua extranjera¹ en nivel básico, otorgando especial atención a la población de niños que se encuentran en su etapa de educación inicial y básica primaria en una institución educativa formal oficial.

Al desarrollar inicialmente las prácticas pedagógicas en el Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. con el ciclo I se evidenció que los estudiantes presentaban dificultades en la comprensión oral de vocabulario enseñado en francés. Esta situación se constató mediante el desarrollo de actividades relacionadas con habilidades del pensamiento básicas, durante las cuales los estudiantes manifestaron no comprender aquello que se les preguntaba.

Surge entonces, el interés por desarrollar con los estudiantes un proyecto de investigación que les permitiera acercarse de manera significativa a la habilidad de comprensión oral en FLE y buscar la estrategia didáctica más pertinente para desarrollarla. Dadas estas condiciones se decide realizar un trabajo investigativo desde un paradigma cualitativo, cuyo diseño integra la investigación acción y teoría fundamentada para responder a las necesidades de los niños frente al aprendizaje de FLE.

El trabajo organizado y reflexionado que se logra en este ejercicio investigativo permite constatar la importancia del desarrollo de la habilidad de comprensión oral en el aprendizaje del francés como parte de la competencia comunicativa que el estudiante necesita al aprender una lengua extranjera. Así mismo, se constituyó

¹ En adelante FLE.

en un espacio de reflexión sobre las herramientas y estrategias didácticas del quehacer docente de lengua extranjera.

El documento que se presenta a continuación contempla en primer lugar una etapa diagnóstica en donde se plantea, describe y formula el problema de investigación, justificándolo dentro del marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. De esta manera se establecieron los objetivos que permitieron dar seguimiento al proceso investigativo.

En el segundo capítulo se tiene en cuenta el marco referencial que ofrece información sobre el estado del arte que se consultó para tener una primera aproximación con el tema a investigar, la legislación vigente relacionada con la enseñanza de FLE en población infantil, las bases teóricas de carácter conceptual-metodológico y el marco contextual del establecimiento educativo, que permiten orientar y desarrollar las acciones didácticas a realizar.

En el tercer capítulo se puede encontrar la Metodología, en la que se contempla el tipo de investigación y se contextualiza el trabajo investigativo a través de la descripción de la población objeto de estudio, definiendo así las características propias del contexto educativo que fue intervenido.

En el cuarto capítulo se desarrolla la Propuesta mediante la presentación de las diferentes unidades didácticas que conforman la propuesta didáctica, haciendo énfasis en las habilidades del pensamiento como herramienta metodológica fundamental y evidenciando la forma en la que son previstos los avances en el proceso de desarrollo de la habilidad comprensión oral en FLE con los estudiantes.

En el quinto capítulo se puede observar el impacto de la propuesta a través del análisis de los resultados con relación a las categorías de sensibilización,

comprensión oral, habilidades del pensamiento y la dimensión social de los estudiantes. Proceso en el cual son identificadas fortalezas y debilidades evidenciadas durante la ejecución de la propuesta.

Por último, este ejercicio investigativo pretende dar a conocer, unas implicaciones pedagógicas que servirán como reflexión y guía para posteriores estudios en la enseñanza de lenguas extranjeras.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN

Desde los referentes teóricos, en el proceso de aprendizaje-enseñanza de las lenguas extranjeras, se señala que la competencia lingüística está conformada por el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita. En caso de tratarse de población infantil, el trabajo de estas habilidades debe considerar aspectos como la edad de los niños, la etapa de desarrollo en la que estos se encuentran, su entorno de desarrollo y el grado de consolidación de su lengua materna. Cuando los niños se encuentran en su etapa de educación inicial, el habla permea y media la mayor parte de sus intercambios comunicativos, por lo que la enseñanza de la lengua extranjera se concentra en las habilidades de comprensión y producción oral, armonizadas con el desarrollo integral de los estudiantes; objetivo perseguido por la educación inicial.

Con respecto al aprendizaje de FLE, en los estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. se identificó que presentan dificultad para comprender de manera oral vocabulario y expresiones trabajadas con anterioridad en clase, durante actividades básicas relacionadas con las habilidades del pensamiento. Esto fue evidenciado durante la aplicación de la prueba diagnóstica donde el 80% de los 32 estudiantes evaluados, evidenciaron no comprender oralmente en FLE la mayoría del corpus lexical relacionado con los temas de la familia, los colores y los medios de transporte, expresiones y fórmulas interrogativas trabajadas en las prácticas pedagógicas en francés durante el periodo comprendido entre febrero y mayo de 2013, tanto con la docente titular como con los docentes en formación. Adicionalmente, dado que la prueba fue elaborada con base en las habilidades de pensamiento, se evidenció que los

estudiantes en general presentaron debilidades en tres de ellas como lo fueron la de recordar, atribuir y diferenciar².

En el caso de los estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D., se infiere que tienen desarrollada la habilidad comunicativa de comprensión oral en francés en un nivel bajo por dos razones. La primera, ausencia de ambientes pedagógicos, experiencias y materiales significativos para el aprendizaje de vocabulario, expresiones y fórmulas interrogativas en lengua francesa y la segunda, ausencia de estrategias didácticas encaminadas al desarrollo de la habilidad de comprensión oral en particular, dentro de la propuesta institucional para la enseñanza del francés como lengua extranjera.

A continuación se esbozan los fundamentos de las hipótesis planteadas anteriormente. Frente a la primera hipótesis que se refiere al aprendizaje significativo, las observaciones de las prácticas pedagógicas de estos estudiantes, registradas en diarios de campo, permiten evidenciar que la enseñanza del francés se limitaba a la repetición de algunas palabras como los días de la semana, la persignación, los colores primarios y secundarios, y algunos elementos de la clase, cuya pronunciación en francés presentaba una alta relación de dependencia con la lengua materna, llevado a cabo con una frecuencia irregular por parte del docente titular del curso o periódicamente con los docentes en formación. De igual manera, se observó que los estudiantes tienen un contacto nulo con materiales que puedan potencializar su aprendizaje como imágenes llamativas, objetos físicos, talleres o registros auditivos variados.

La situación descrita pone en evidencia la ausencia de una propuesta pedagógica y didáctica institucional para la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera que contemple la creación de ambientes de aprendizaje que se ajusten a la etapa de desarrollo y a los intereses de los estudiantes; la construcción de un

² ...Véase el numeral 5.1.2...

inventario de actividades que trasciendan la repetición y que permitan experiencias representativas de aprendizaje del idioma francés; así como el uso de materiales significativos con los que puedan interactuar los estudiantes, diseñados para atender sus necesidades pedagógicas específicas.

Con relación a la segunda hipótesis, relacionada con la ausencia de estrategias didácticas encaminadas al desarrollo de la habilidad comunicativa de comprensión oral en FLE, se observó que el trabajo de la habilidad de comprensión oral se encuentra en una fase inicial. Puesto que este ha consistido en la familiarización de los estudiantes con los sonidos del francés, encaminada al reconocimiento de la lengua extranjera frente a la lengua materna, sin llevar a cabo ningún procedimiento adicional para que los estudiantes logren reconocer y comprender el contenido del documento. La falta de variedad en el material auditivo empleado en las prácticas pedagógicas y su baja explotación como recurso pedagógico refuerzan esta situación.

Este planteamiento se encuentra apoyado por el 5% de los estudiantes, quienes señalaron que identificaban que se les hablaba en francés porque lo que decía el docente se escuchaba diferente sin comprender en absoluto. Además, el 55% de los estudiantes experimentó interrupciones en el proceso de aprendizaje del idioma extranjero cuando el docente empleaba el francés para desarrollar las dinámicas de la clase, ya que manifestaron haber dejado de entender o comprender lo que el docente decía³.

De igual manera, se evidenció que la comprensión oral en francés tiene un alto grado de dependencia con la comprensión oral en lengua materna, reflejado en la producción oral de los estudiantes, ya que el 75% de ellos, no son capaces de responder sólo en francés sino que dan su respuesta precedida por su equivalente en la lengua materna. Esto fue ratificado al solicitarles respuestas únicamente en

³ ...Véase el numeral 5.1.1...

su lengua materna, donde el 75%, respondió acompañándola por su equivalente en francés, lo que permite inferir que los estudiantes conciben las palabras español-francés como una unidad y como respuesta correcta para cualquiera de los dos idiomas. Esta sujeción es un proceso que debe evitarse, ya que por la edad de los niños existe ausencia de lateralización en su cerebro, aspecto que les facilita el aprendizaje de los dos idiomas de manera simultánea como sistemas independientes⁴.

Por ejemplo, en el caso de los colores primarios, en promedio, el 70% de los estudiantes no hace una asociación automática y correcta de la palabra en francés (estímulo acústico) y cualquier referente real que lo contenga. En la mayoría de los casos, la producción oral en francés dependió de la producción oral en lengua materna, a pesar de que los estudiantes han repasado y practicado los colores en francés regularmente, con el acompañamiento de la profesora titular y los docentes en formación.

Asimismo, se han identificado factores que agudizan la problemática, relacionados con el contacto y la estimulación en la lengua francesa. Por una parte, es la primera vez que los estudiantes tienen contacto con el idioma francés como lengua extranjera. Por otra parte, la estimulación que tienen para desarrollar su habilidad de comprensión oral es embrionaria, irregular e insuficiente en el ambiente académico, y completamente nula fuera de él, ya sea en su casa o en el entorno en el que se desenvuelven durante el tiempo que se encuentran fuera de la institución educativa, trátase de familiares, personas cercanas o desconocidos.

Frente al contacto inicial con el francés en calidad de lengua extranjera, mediante revisión documental de los observadores de los estudiantes fue evidenciado a principios del año 2013, año en el que 30 estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. quienes conforman la mayor parte de la muestra

⁴ ...en la sección 5 ...

del presente trabajo investigativo se encontraban iniciando su curso de transición, que tan sólo el 10% había cursado pre-jardín en la institución educativa y que por el contrario, el 90% de los estudiantes eran alumnos nuevos, de los cuales el 100% no había tenido ningún contacto con la lengua francesa antes de ingresar a la institución educativa⁵.

En lo referido al nivel de estimulación en francés que experimentan los estudiantes, se identificó a través de indagaciones informales con los mismos aprendices durante sus clases, que el 100% de ellos reconocen el colegio como único escenario en el que son llevados a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera, careciendo en su gran mayoría de estimulación y motivación por parte de sus familias y de la comunidad que le rodea⁶.

Tomando en consideración la problemática, las hipótesis y los aspectos agudizantes expuestos con anterioridad, se materializa la necesidad y pertinencia de fomentar el desarrollo de la habilidad comunicativa de comprensión oral en FLE y las habilidades del pensamiento en los estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. Así como la preocupación por proponer una alternativa didáctica viable que permita abordar tanto la habilidad comunicativa mencionada como las habilidades del pensamiento de forma estratégica y metódica.

1.2 FORMULACIÓN

¿Cómo fomentar el desarrollo de la habilidad de comprensión oral y las habilidades del pensamiento en el aprendizaje del francés en los estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D?

⁵ ... Véase el numeral 5.1.1...

⁶ ... Véase el numeral 5.1.1...

1.3 JUSTIFICACIÓN

La ciudad de Bogotá, especialmente el sector de La Candelaria donde se encuentra ubicada la institución educativa Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. (Institución Educativa Distrital), es un lugar de atractivo turístico, donde diversos extranjeros convergen y, por ello, propicio para que los estudiantes perciban la necesidad de aprender una lengua extranjera. Además, la capital es una de las zonas geográficas del país donde se retomó la enseñanza del francés como parte del Programa de reintroducción de la enseñanza del francés lanzado en 2009, por la Embajada Francesa en colaboración con las Alianzas Colombo-Francesas y los departamentos de lenguas extranjeras de las universidades colombianas. Este fue alineado con el Programa Nacional de Bilingüismo en 2010, ya que en dicho año se firmó un convenio entre el Ministerio de Educación Nacional, la embajada de Francia y la Alianza-Colombo-Francesa con el objeto de integrar oficialmente la enseñanza del francés, puesto que antes sólo existía para el inglés⁷.

El bilingüismo es un fenómeno especialmente lingüístico, social y cultural que le está dando la vuelta al mundo, con fines políticos y económicos. Frente al bilingüismo, Colombia ha planteado una política pública educativa denominada Programa Nacional de Bilingüismo, que exige a las instituciones educativas, de orden público y privado, la introducción y promoción de una lengua extranjera como mínimo (inglés y francés). Esta iniciativa se constituye como un reto tanto a nivel individual como social, ya que consiste en la adquisición de un nuevo código lingüístico, que aunque germina al interior del individuo, encuentra su máxima expresión cuando se configura como herramienta para interactuar con las personas y el medio a su alrededor. El bilingüismo tiene importantes ventajas: a nivel individual, Cummins y Swain citados por Mitakidou-Kokonis, afirmaron que “las personas bilingües a menudo sobresalen de los monolingües en habilidades

⁷ Embajada Francesa. Programa de reintroducción de la enseñanza del francés en colegios públicos colombianos. Disponible en: <http://www.ambafrance-co.org/Cooperacion-Universitaria-y>

lingüísticas y metalingüísticas, flexibilidad cognitiva o social, habilidad de pensamiento divergente y creatividad”⁸ y, a nivel general, le permite a la sociedad estar preparada para afrontar los cambios venideros o para tener la oportunidad de buscar nuevos horizontes.

Por lo anterior, y teniendo en cuenta los constantes y acelerados cambios de las sociedades a nivel mundial en razón a los procesos de globalización, se hace pertinente formar a las nuevas generaciones desde temprana edad, en el aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras. Es decir, durante la primera infancia, etapa considerada por Mitakidou-Kokonis como “un periodo de gran riqueza intelectual, tanto como de experiencia educativa para el joven aprendiz”⁹, con el ánimo de que los niños amplíen su visión de mundo y maximicen su capacidad intelectual a partir del desarrollo de la competencia lingüística. Acerca de esto, Vigotsky afirma que “cuando un niño expresa una misma idea en diferentes idiomas, esta experiencia le permite ver su idioma como un sistema particular entre muchos, para ver su fenómeno bajo categorías más generales y esto lo conduce a tomar consciencia de sus operaciones lingüísticas”¹⁰. Según Delgado¹¹, el aprendizaje de una lengua extranjera en edad temprana favorece en todo momento las etapas del desarrollo cognitivo, la maduración y estructuración de la personalidad infantil, así como, las habilidades lingüísticas. En consecuencia, todos estos procesos cognitivos y sociales se conjugan, permitiéndole a los estudiantes avanzar hacia la consolidación de su personalidad, un pensamiento

⁸ Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education* London; Longman. Citado por MITAKIDOU-KOKONIS, Christodula. *Foreign language learning in preschool settings*. [En línea] Recuperado el día 03/09/2013. *International journal of early childhood. Aristotle University of Thessaloniki. Greece; Early Childhood Education Department*, 1995. Sección 2. Disponible en: Base de Datos Springer Link - <http://link.springer.com.ezproxy.unal.edu.co/article/10.1007/BF03174931> p. 47.

⁹ *Ibíd.*, p. 47.

¹⁰ Vigotsky (1962). *Ibíd.*, p. 47.

¹¹ DELGADO DE VALENCIA, Sonia. Un acercamiento a la didáctica de las lenguas extranjeras para niños “Para que cante la voz”. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Centro de Idiomas Extranjeros, 1998. p. 5.

crítico frente al entorno que los rodea y una mayor calidad en sus procesos de aprendizaje.

En otras palabras, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, contribuye a la consolidación de la personalidad del niño, activa las diferentes habilidades del pensamiento, explora las cuatro habilidades comunicativas que constituyen la competencia lingüística (escuchar, hablar, leer y escribir) y potencia la competencia comunicativa de los estudiantes, al involucrar elementos de una cultura extranjera para comprender, expresarse y actuar de forma acertada frente al nuevo patrón cultural, a la vez que se constituye como punto de referencia para contrastarlo con la propia cultura. Todo esto sumerge al joven aprendiz en un proceso reflexivo que abre su mente y le permite hacerse una idea más fiel de la complejidad del mundo en el que vive. Por lo anterior, la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en educación inicial, siguiendo lo planteado por Figel citado por Griva y Sivropoulou, tiene beneficios cognitivos, lingüísticos y culturales para los estudiantes que, no sólo les permite desenvolverse fácil socialmente sino, también los prepara mejor para una movilidad ocupacional en el futuro¹².

El aprendizaje del francés como lengua extranjera en niños es un reto para todo docente debido a que exige el diseño de un currículo particular que se encuentre en función de la población, los contenidos, los intereses de los estudiantes, los recursos y los objetivos de aprendizaje, elementos fundamentales de una unidad didáctica. La presente iniciativa parte del postulado general que hacen Beas *et. al.* de que “los procesos de la inteligencia, del pensamiento, son modificables mediante intervenciones pedagógicas cuidadosamente planificadas”¹³, y toma

¹² Figel (2005). Citado por GRIVA, Eleni y SIVROPOULOU, Rena. *Implementation and evaluation of an early foreign language learning project in kindergarten*. Springer Science+Business Media, LLC 2009. Published online: 29 April 2009. *Early Childhood Educ. J.* (2009) 37:79-87 DOI 10.1007/s10643-009-0314-3 Recuperado el día 06/09/2013. p. 79.

Disponible en: <http://link.springer.com.ezproxy.unal.edu.co/article/10.1007/s10643-009-0314-3>

¹³ BEAS, Josefina, *et. al.* Diplomado desarrollo de habilidades de pensamiento. Universidad Nacional de Trujillo. 3 ed. Tomo I. Bogotá: Alfaomega Colombiana S.A., 2007. p. 14.

como referencia las experiencias y resultados obtenidos de estudios relacionados con los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo¹⁴ de Vigotsky, el papel del mediador de Feuerstein y el concepto de andamiaje de Griffin y Cole citados por estos mismos autores, sobre los que se concluyó que “una acción educativa con ciertas características consigue poner en marcha cierta parte del potencial intelectual que no surge de forma espontánea, que es necesario trabajarlo intencionadamente para actualizarlo. Según este enfoque, con este procedimiento se conseguiría mejorar la calidad del pensamiento”¹⁵. Así pues, el diseño de unidades didácticas que involucren el desarrollo de una secuencia de actividades cuidadosamente planeadas con base a sus elementos fundamentales, se postula como una estrategia didáctica idónea en términos de eficiencia y eficacia para el desarrollo y potencialización de la competencia lingüística en lengua extranjera frente a cualquiera de sus habilidades comunicativas y de la calidad del pensamiento de los niños.

Dado que los estudiantes de Ciclo I se encuentran en un bilingüismo temprano según Ardila citado por Delgado¹⁶, es decir, en proceso de consolidación de su lengua materna donde predomina la oralidad como medio de transmisión y construcción del conocimiento, puesto que su proceso de lecto-escritura es incipiente aún. Sobre todo, si se toma en consideración que es la primera vez que los estudiantes tienen contacto con el francés como lengua extranjera, se considera que el desarrollo de la habilidad de comprensión oral, sin descartar la producción oral como consecuencia y manifestación de la interiorización del idioma extranjero, debe ser el punto de partida en su proceso de familiarización y aprendizaje de la lengua extranjera con la que se encontrarán a lo largo de su formación primaria y secundaria, en caso de continuar en la misma institución académica. Situación que favorece el desarrollo del bilingüismo equilibrado al que

¹⁴ En adelante ZDP.

¹⁵ *Ibíd.*, p. 15-16.

¹⁶ ARDILA, A. (1996) Seminario “Aspectos Psicológicos y Neurológicos del Lenguaje”. Universidad Nacional de Colombia. Citado por DELGADO DE VALENCIA, *Op.cit.*, p. 10.

se refieren Ruiz *et. al.*¹⁷ por tener su origen en la infancia y suponer el uso continuado tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera.

La comprensión oral es la habilidad potenciadora de las demás habilidades comunicativas pues se constituye en el *input* de la producción oral y es un elemento esencial para que se lleve a cabo la comunicación. De igual manera, la asociación de significantes como lo van a ser los morfemas cuando incursionen en su proceso de lecto-escritura, es más significativa cuando se ha tenido un referente de tipo fonético, propios de la fase de oralidad que le precede naturalmente. Así las cosas, la producción escrita se nutre de la oralidad encontrándose implícitamente en la comprensión escrita. De otra parte, se señala que la habilidad de comprensión oral es la más difícil de desarrollar cuando se inicia el proceso de aprendizaje de cualquier lengua extranjera. De forma que, teniendo en cuenta la aptitud cognitiva(*) que caracteriza a los niños en el rango de edad entre 5 y 11 años, en el que están los estudiantes de Ciclo I, es vital tomar ventaja de su condición y facilitar los contextos y las herramientas pedagógicas más favorables para el aprendizaje del idioma francés.

Puesto que el desarrollo de la habilidad comunicativa de comprensión oral es un proceso de naturaleza lingüística aunque predominantemente cognitivo, se considera de interés tener en cuenta las habilidades del pensamiento, ya que su estimulación y desarrollo facilitan a los estudiantes la aprehensión del mundo de una manera universal y analítica, y además, les permite avanzar gradualmente hacia la consolidación de un pensamiento crítico, creativo y metacognitivo, en palabras de Beas *et.al.*, un pensamiento de buena calidad(**)¹⁸.

¹⁷ RUIZ, Uri, *et. al.* Las segundas lenguas y la escuela. **En:** Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria. Madrid: Síntesis Educación, 2000. p. 23

(*) Es decir, que retienen información con facilidad y además su cerebro no ha consolidado los procesos de lateralización.

¹⁸ BEAS, *Op.cit.*, p. 15-16. (**) En el pensamiento de buena calidad se reconocen, al menos, tres características: que sea crítico, capaz de procesar y reelaborar la información que recibe, de modo de disponer de una base de sustentación de sus propias creencias; creativo, es decir, generador

Lo anterior es ratificado por Campos al afirmar que “algunos autores consideran que el Dominio Cognitivo de la Taxonomía de Bloom puede usarse para establecer acciones didácticas orientadas a favorecer el pensamiento crítico”¹⁹. Adicional, Huitt y Thomas y Smoot citados por Campos, afirman que el pensamiento crítico “es un elemento importante para el éxito de las personas en la vida por cuanto ayuda positivamente a entenderla en toda su complejidad”²⁰. De manera que las habilidades del pensamiento son herramientas que permiten a los estudiantes construir, deconstruir, comprender e interpretar la complejidad del entorno que los rodea mejorando su calidad de vida, que también pueden ser empleadas intencionalmente como estrategia didáctica para alcanzar un determinado objetivo pedagógico lingüístico, con el sustrato del pensamiento crítico.

Así como la estructuración de otras lenguas, según Courtillon²¹, se hace a partir de la organización del sistema de referencia de la primera lengua, el trabajo de las habilidades de pensamiento en lengua extranjera estimula la actividad cerebral en la lengua extranjera, brindando al estudiante un plano alterno de aprendizaje y de referencia, que le servirá como modelo para replicarlo con nuevos aprendizajes, ya sea en su lengua materna o en diferentes idiomas.

de ideas alternativas, de soluciones nuevas y originales, y metacognitivo, o sea, capacitado para reflexionar sobre sí mismo, para percibir sus propios procesos de pensamiento como objeto de examen.

¹⁹ CAMPOS, Agustín. *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2007. p. 53.

²⁰ Huitt, W. (1993-1999). *El pensamiento crítico*. [en línea] Recuperado el 6/3/2006. Disponible en: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/edpsypt/theory/critical%20thinking%20sp.ppt>. Thomas y Smoot (1994). Citado por CAMPOS, *Ibíd.*, p. 11.

²¹ COURTILLON, Janine. *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette Livre, 2003. *Collection dirigée par Gérard Vigner. Nouvelle formule*. p. 12.

(*) Benjamin Bloom, propuso en 1956 una clasificación para las habilidades cognitivas del pensamiento, de orden inferior y superior. Dentro de las habilidades de orden superior se encuentran las categorías de conocer, comprender y aplicar y dentro de las habilidades de orden superior las de analizar, sintetizar y evaluar. Disponible en: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

Es importante recordar que las competencias deseadas por la sociedad, y por ende evaluadas en las pruebas de estado son la interpretativa, argumentativa y propositiva. Estas demandan el dominio de habilidades de pensamiento de orden superior, cuyo requisito básico son las habilidades de orden inferior(*). En el caso de los estudiantes del Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria, se identificó que las habilidades de pensamiento que presentan mayor dificultad son las de recordar, atribuir y diferenciar (habilidades de pensamiento de orden inferior y superior), es importante trabajarlas ya que la capacidad de recordar es la base de todo aprendizaje y, por otro lado la atribución y la diferenciación son las habilidades relacionadas con el análisis, cuyo fortalecimiento y desarrollo se espera ver reflejado en una mayor comprensión oral en francés.

El aprendizaje cooperativo desempeña un papel importante durante la educación preescolar y básica, en los primeros grados, tanto en términos cognoscitivos como socio-afectivos, ya que favorece que los niños tengan experiencias de socialización pedagógicas y recreativas, conforme lo dictamina la Ley General de Educación²² para estos niveles de educación. El aprendizaje cooperativo brinda a los estudiantes una pauta de comportamiento positivo acogido por la sociedad y, también una herramienta para solucionar problemas de manera eficaz (alcance de logros), eficiente (uso óptimo de los recursos humanos o físicos) y donde prime el interés general o de grupo, sobre el particular o individual. Es decir, busca que los niños consigan solucionar un problema o llevar a cabo una tarea (eficacia), que se apoyen en sus compañeros, docentes y recursos pedagógicos para llevarla a cabo (eficiencia), con el propósito subyacente de que todos se sientan como parte de un equipo, donde todos ganan al conseguir el gran objetivo.

Hacer esto en educación preescolar y en los primeros grados de la educación básica primaria, tiene ventajas por ser grados donde aún se da prelación a la formación de los niños en términos de las dimensiones del ser humano y no, en

²² Ley 115 del 8 de febrero de 1994 Art. 15 y 20

términos de contenidos asociados a las áreas obligatorias y fundamentales, que se instauran con mayor fuerza a medida que se avanza en la educación básica. Sin lugar a duda, el objetivo específico al que le apunta el aprendizaje cooperativo es “el desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación, comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia.”²³. Arias *et. al.* afirman que “es fundamental que los estudiantes aprendan las destrezas interpersonales y de grupos pequeños, necesarias para construir y mantener relaciones cooperativas con los demás” ²⁴ pues la carencia de destrezas sociales hacen que los niños permanezcan aislados, alineados y en desventaja frente a sus compañeros. Situaciones que tienen repercusiones inmediatas y mediatas sobre el desarrollo cognoscitivo y social de los niños y, por ende, sobre su bienestar, felicidad, éxito y salud psicológica²⁵. Por estas razones, la habilidad social de la cooperación se privilegia, con el ánimo de contribuir a la construcción de valores en la sociedad colombiana del mañana.

1.4 OBJETIVOS

Con el ánimo de ilustrar la dirección y la forma en el que fue desarrollado el presente trabajo investigativo, a continuación se definen y formulan los objetivos general y específicos.

²³ *Ibíd.*, Art. 16 – Lit e).

²⁴ ARIAS, *et. al.* Aprendizaje cooperativo. 2ª Ed. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, 2005. p. 72

²⁵ *Ibíd.*, p. 72.

1.4.1 Objetivo General

Fomentar el desarrollo de la habilidad de comprensión oral y las habilidades del pensamiento en el aprendizaje del francés en estudiantes del Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D.

1.4.2 Específicos

- Identificar el nivel de comprensión oral en francés frente a un determinado corpus lexical, mediante una evaluación diagnóstica en estudiantes del Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D.
- Diseñar unidades didácticas basadas en el trabajo de las habilidades del pensamiento que promuevan el desarrollo de la comprensión oral en francés de estudiantes del Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D.
- Implementar de manera sistemática las unidades didácticas basadas en el trabajo de las habilidades del pensamiento en estudiantes del Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D.
- Determinar la efectividad de la propuesta didáctica frente al desarrollo de la comprensión oral en francés, mediante el análisis y evaluación de los resultados obtenidos en la implementación.
- Contribuir al mejoramiento de la práctica pedagógica investigativa de los docentes en formación en el marco de la enseñanza del francés lengua extranjera en el país.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 ANTECEDENTES

La presente investigación cuenta con antecedentes institucionales, nacionales e internacionales, seleccionados en función de los siguientes temas clave: preescolar, comprensión oral, habilidades del pensamiento, didáctica del francés como lengua extranjera y aprendizaje cooperativo.

La revisión del estado del arte permitió observar que hasta el momento las variables mencionadas no se han integrado en un trabajo investigativo de la forma en la que se propone, por lo que se infiere que este será un proyecto pionero en el que se correlacione el desarrollo de la habilidad de la comprensión oral en FLE y el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento, en el marco de un aprendizaje cooperativo, con estudiantes de educación inicial. No obstante, las investigaciones que constituyen los antecedentes de este proyecto brindan elementos de vital importancia, que sin lugar a duda orientan la fase inicial de su desarrollo²⁶.

Dentro de los antecedentes más representativos se encuentra el trabajo de Ortiz²⁷ *et. al* por brindar herramientas teórico-conceptuales en lo relacionado con la habilidad de comprensión oral desde una perspectiva cognitiva. De igual manera, la investigación realizada por Guzmán *et. al.*²⁸ en la que se brindan consideraciones pedagógicas, modelos de clase y estrategias metodológicas para la enseñanza del francés en niños colombianos, cuyas edades guardan relación

²⁶ ... Véase el Anexo C...

²⁷ ORTIZ, Jennifer *et. al.* Comprensión oral, un acercamiento al trabajo de aula. Trabajo de Grado para optar al título de Magister en Educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2009. 141 p.

²⁸ GUZMÁN, Marisol. Enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa en niños colombianos cuyas edades oscilan entre los cuatro y diez años. Trabajo de Grado para optar al título de Licenciado en Filología e Idiomas. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Filología e Idiomas, 1994. 103 p.

con las de los estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D., y en el que se concluyó que cada una de las actividades que se realicen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera debe desarrollar e integrar el habla, la escucha y la comprensión, postura que comparten los objetivos del presente proyecto. Por esta misma línea, en su trabajo investigativo, Salgado²⁹ brinda elementos didácticos a tener en cuenta en la etapa de desarrollo de una propuesta estratégica pedagógica en la enseñanza de una segunda lengua con población en edad preescolar, puesto que son de vital importancia al momento del diseño de la propuesta didáctica.

En lo que respecta a las habilidades del pensamiento como propuesta metodológica para alcanzar los objetivos de comprensión oral, se destaca la investigación de Páez³⁰ en la cual fueron diseñadas estrategias de estimulación de las habilidades cognitivas y lingüísticas para niños entre los 6 y 8 años de edad, donde se observó el sincretismo entre las habilidades del pensamiento y las habilidades lingüísticas orales de hablar y escuchar. Estas dos, como se mencionó en el planteamiento, tienen un carácter dominante durante el periodo de educación inicial y primeros grados de la básica primaria, en los que se encuentran los estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D.

Por último, el presente proyecto pretende privilegiar el aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica, razón por la que se resalta el trabajo de grado y posterior publicación de Arias *et. al.*³¹ que como su nombre lo indica, es un trabajo que brinda las herramientas para implementar el aprendizaje cooperativo al interior

²⁹ SALGADO, Diana. Aprendizaje de la segunda lengua en edad preescolar, estrategias didácticas para la enseñanza en el aula. Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciada en Pedagogía Infantil. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana, 2009. CD T.ED 0212 S15. p. 135.

³⁰ PÁEZ, Marisol. Diseño de estrategias de estimulación de las habilidades cognitivas y lingüísticas para niños escolarizados de 6 a 8 años de edad. Universidad Manuela Beltrán. Programa de Fonoaudiología. Grupo de Investigación. Bogotá: Vicerrectoría de investigaciones, 2010. 87 p.

³¹ ARIAS, Juan de Dios, *et. al.* Aprendizaje cooperativo. Trabajo de investigación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003. 250 p

de las aulas de clase, independiente de la edad en la que se encuentren los aprendices.

2.2 MARCO LEGAL

El marco legal del presente proyecto está conformado por todas las disposiciones legales y normativas que enmarcan la educación inicial, incluidos los primeros grados de la educación básica primaria(*), y lo relacionado con el ejercicio de enseñanza de una lengua extranjera en la República de Colombia. Puesto que la Constitución Política de Colombia de 1991 el punto de partida, se abordará la Ley General de Educación Ley 115 de 1994, el Plan Decenal de Educación 2006-2015, el Plan Sectorial Nacional y Distrital 2010-2014, la comprensión oral según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el Programa Nacional de Bilingüismo y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras expedidos por el Ministerios de Educación Nacional como estrategia de implementación y ejecución del plan decenal.

Constitución Política de Colombia de 1991

La Constitución Política de Colombia de 1991 en su Art. 67 señala que la educación es tanto un derecho de las personas como un servicio público, cuya función social es la de garantizar el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica, y los demás bienes y valores de la cultura. La educación tiene el deber de formar al colombiano en principios como lo es el respeto hacia los derechos humanos, la paz y la democracia; hábitos relacionados con la práctica del trabajo y la recreación; y la creación de una conciencia que propenda por la protección del medio ambiente, en aras del mejoramiento socio-cultural, científico, tecnológico.

La Carta Magna señala al Estado como responsable de la regulación y ejercicio de la suprema inspección y vigilancia a la educación nacional, con el fin de velar por su calidad, el cumplimiento de sus fines y la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. También debe garantizar la prestación adecuada del servicio asegurando a los menores las condiciones necesarias para que puedan acceder y permanecer en el sistema educativo.

Según la Ley de leyes, la educación es obligatoria para los estudiantes del Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. por encontrarse dentro del rango de edad de 5 a 15 años, de la cual el Estado, la Sociedad y la Familia son los responsables. De igual manera, por tratarse de un colegio oficial, la educación es gratuita y los niños no están obligados a recibir educación religiosa, aspectos amparados por la constitución.

Ley General de Educación – Ley 115 del 8 de febrero de 1994

La Ley General de Educación señala las normas generales que regulan el Servicio Público de la Educación, el cual cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad como lo señala la Carta Magna. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. Según lo estipulado en el Art. 8, la sociedad es responsable de la educación junto con la familia y el Estado y, debe velar por hacer efectivo el principio constitucional según el cual los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

En su sección segunda, Art. 15, la ley define la educación preescolar como la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de las experiencias de socialización

pedagógicas y recreativas. Los objetivos específicos del nivel preescolar giran en torno a: el conocimiento de su cuerpo, sus posibilidades de acción, la adquisición de su identidad y autonomía; el favorecimiento de su crecimiento armónico y equilibrado que facilite la motricidad, el aprestamiento, la motivación, la solución de problemas mediante las matemáticas, el desarrollo de su creatividad y las habilidades y destrezas propias de su edad, su capacidad de aprendizaje, su ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria; el desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación estableciendo relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con los valores de la sociedad integrándose en actividades lúdicas con la comunidad; el estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social; el reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento el mejoramiento de su calidad de vida a través de la vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo; por último, la formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

Como se puede evidenciar, los idiomas extranjeros no están dentro de los temas a desarrollar en la educación preescolar, sino que comienzan a hacer parte de las áreas obligatorias fundamentales del conocimiento a partir del siguiente nivel de formación, educación primaria, donde se busca que los estudiantes adquieran elementos tanto de conversación (comprensión y capacidad para expresarse) como de lectura al menos en una lengua extranjera. Por lo anterior, es importante familiarizar y sensibilizar a los estudiantes frente a la lengua extranjera impartida por el colegio desde el momento mismo de su llegada al establecimiento educativo.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL)³², es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua, el cual establece una serie de niveles para todas las lenguas que sirven para comparar u homologar los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas y autorizadas.

El nivel básico o de acceso para cualquier lengua es el A1. A propósito de la habilidad de comprensión oral, se establece que el estudiante de la lengua extranjera está en la capacidad de reconocer palabras y expresiones básicas de uso habitual que hacen referencia a sí mismo, a la familia y al entorno inmediato cuando se habla de forma pausada y clara. Los estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. se encuentran explorando dichas habilidades lingüísticas, en la dimensión y niveles (fonético, morfológico, sintáctico y semántico) en su lengua materna y en lengua extranjera de manera simultánea, favoreciendo el aprendizaje en las dos lenguas.

Plan Decenal de Educación 2006-2015 – Ministerio de Educación

Mediante Asamblea Nacional se determinaron los fines de la educación y su calidad para el siglo XXI, en lo referente a globalización y autonomía. Dentro de los objetivos propuestos para el año 2015 relacionados con el aprendizaje de los idiomas se determinó que se deben desarrollar las competencias comunicativas en lengua materna y por lo menos en una segunda lengua.

³² CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. En español: CONSEJO EUROPEO. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL). Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp

En este orden de ideas, los aprendices cuya lengua materna es una lengua indígena, tendrán el español como segunda lengua, y para quienes el español es su lengua materna, cualquier lengua extranjera será considerada como segunda lengua. Cabe señalar que esta concepción de segunda lengua es válida únicamente para efectos de interpretación y comprensión del Plan Decenal de Educación³³, puesto que existen diferencias sustanciales entre segunda lengua y lengua extranjera.

Plan Sectorial 2011-2014 – Ministerio de Educación Nacional

El Plan Sectorial 2011-2014 “Prosperidad para Todos” es una política pública educativa armonizada con el Plan Nacional de Desarrollo en la que el Ministerio de Educación Nacional con énfasis en la calidad, la primera infancia, el cierre de brechas, pertinencia e innovación y modelo de gestión³⁴.

En particular, este plan ha rescatado la importancia de la educación inicial planteándose unos propósitos en el marco de una atención integral a la primera infancia aumentando la cobertura y buscando garantizar los componentes de salud, nutrición, educación inicial y protección, con el ánimo de disminuir las brechas de calidad, acceso y permanencia para poder avanzar hacia mayores niveles de equidad, llevado a cabo mediante las modalidades de atención institucional, familiar y comunitaria, conforme con lo establecido en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006).

³³ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Decenal de Educación 2006-2015. [en línea] Recuperado el 24/03/2014. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122249.html>

³⁴ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Sectorial 2011-2014. CAMPO, María. Ministra de Educación Nacional. Primer Encuentro Regional 2011. [En línea]. Recuperado el 24/03/2014. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011. p. 23-29. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-279754_archivo_pdf_ministra.pdf

Propone la construcción de lineamientos técnicos pedagógicos de educación inicial, lineamientos para la valoración del desarrollo de niños y niñas, y lineamientos para la formación del talento humano, alineados a las estrategias de carácter nacional y territorial “De cero a siempre” en cooperación con la Comisión Intersectorial de Primera Infancia; así como el aseguramiento de la calidad de la educación en sus niveles preescolar, básica y media³⁵.

Por su parte, la ciudad de Bogotá cuenta con un Plan Sectorial de Educación Distrital³⁶ con vigencia 2012-2016 cuyo lema es Calidad para Todos y Todas, fundamentado en la equidad, el derecho constitucional de la educación, y las dimensiones de la educación y del servicio educativo en Colombia. El objetivo general que permea la primera infancia es el de garantizar acceso y permanencia, en cuanto a lograr una educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia, con el compromiso de adecuación y construcción de infraestructuras que permitan aumentar la oferta creando 60.000 nuevos cupos para niños y niñas. Además, logrando una atención integral a partir de los componentes de pedagogía, jardín, entorno, infraestructura, dotación, talento humano, alimentación y transporte.

El Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. por tratarse de un establecimiento educativo distrital, ha dado muestras de la implementación del plan sectorial nacional y distrital, ya que ha contado con mejoras en la infraestructura física de sus sedes e incorporado las NTIC en el desarrollo de las prácticas pedagógicas con los estudiantes de Ciclo I.

³⁵ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Sectorial 2011-2014. Documento No. 9. [En línea]. Recuperado el 24/03/2014. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 2014. p. 1-17. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-327868_lecturas_9.pdf

³⁶ COLOMBIA, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. Bases para el Plan Sectorial de Educación 2012-2016: calidad para todos. [En línea]. Recuperado el 24/03/2014. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá, 2012. p. 54-57. Disponible en: http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/PLAN_SECTORIAL/2013/Bases%20Plan%20Sectorial%20Educacion%20DEF%2024072013.pdf

Programa Nacional de Bilingüismo – Ministerio de Educación Nacional

El principal objetivo del Programa Nacional de Bilingüismo³⁷ es tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural. Con este propósito, el programa ha venido consolidando estrategias tales como: la definición de estándares de competencia en inglés, la evaluación de competencias en estudiantes, docentes y egresados de las licenciaturas y programas de lenguas, la oferta de programas de mejoramiento para la formación del profesorado en las competencias lingüística y pedagógica para la enseñanza-aprendizaje del inglés, así como en el manejo de las NTIC en los espacios pedagógicos.

A pesar de favorecer al idioma inglés, el Programa Nacional de Bilingüismo no excluye las demás lenguas extranjeras, otorgando autonomía a las instituciones educativas en cuanto al idioma extranjero que deseen impartir, por lo que todo el trabajo realizado sirve como base tanto para el francés como para cualquier otro idioma. Razones por las cuales el Colegio Integrada La Candelaria logró posicionar el idioma francés como lengua extranjera dentro de su PEI.

Programa de Reintroducción de la Enseñanza del Francés – 2009

El Programa de Reintroducción de la Enseñanza del Francés fue lanzado en 2009³⁸, por la Embajada Francesa, en colaboración con las Alianzas Colombo-Francesas y los departamentos de lenguas extranjeras de las universidades

³⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa Nacional de Bilingüismo. [En línea]. Recuperado el 02/07/2013. Disponible en:

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>

³⁸ EMBAJADA DE FRANCIA EN COLOMBIA. Programa de Reintroducción de la Enseñanza del Francés – 2009. [En línea]. Recuperado el 12/09/2013. Disponible en: <http://www.ambafrance-co.org/-Actualidad-Cultural-y-de,318->

colombianas como una estrategia de cooperación con el ánimo de volver a introducir el francés en los procesos de enseñanza en los colegios públicos colombianos, ya que desde 1994, no se enseñaba el francés en estas instituciones. Como resultado de dicho programa, se obtuvo que 95 colegios retomaron la enseñanza del francés en las ciudades de Bogotá, Barranquilla, Cali y Pereira y, en los departamentos de Cundinamarca, Boyacá y Quindío.

Cabe señalar que durante el primer trimestre de 2010 fue firmado un convenio entre el Ministerio de Educación Nacional, la Embajada Francesa y la Alianza Colombo-Francesa, con el objeto de integrar oficialmente la enseñanza del francés en el Programa Nacional de Bilingüismo que hasta el momento sólo existía para el inglés. Adicionalmente, este plan de acción integra, las acciones conjuntas con las redes para la enseñanza del francés y las universidades colombianas para la organización de coloquios y seminarios.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés

De acuerdo con los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras expedidos por el Ministerio de Educación Nacional en 2006³⁹, donde el idioma inglés ha sido base para su implementación y servido como modelo para la enseñanza de las demás lenguas extranjeras en el país, los estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. han sido categorizados como parte del nivel A1 de principiante en lenguas extranjeras.

En este documento se establecen como estándares básicos de la competencia de escucha para el grado primero de primaria, los siguientes: seguir instrucciones

³⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Estándares Inglés Parte 1. Formar en lenguas extranjeras: Inglés ¡El reto!. [En línea] Recuperado el 17/09/2013. Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, 2006. p. 18-19. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-115174.html>

relacionadas con actividades de clase y recreativas; demostrar comprensión de preguntas sencillas sobre sí mismo, la familia y el entorno; y seguir secuencias de cuentos cortos apoyándose en imágenes. En lo relacionado con monólogos, los estándares básicos son los siguientes: a.) recitar y cantar rimas, poemas y trabalenguas con ritmo y entonación adecuados que se comprendan, b.) expresar sentimientos y estados de ánimo, c.) mencionar gustos y disgustos, d.) nombrar algunas cosas que se pueden o no hacer conforme a las capacidades del estudiante, e.) describir algunas características de sí mismo, de otras personas, de animales, de lugares y del clima y, f.) participar en representaciones cortas; memorizar y comprender parlamentos. Con respecto a la conversación, los estándares básicos son dos: usar expresiones cotidianas para expresar las necesidades inmediatas en el aula y participar activamente en juegos de palabras y rondas.

Frente a los estándares básicos de la competencia de escucha, los monólogos y la conversación, se puede afirmar que existe un gran camino por recorrer con los aprendices, especialmente por la embrionaria política institucional para la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera al interior del establecimiento educativo en general. De igual forma, es un reto para la comunidad educativa nacional que comparte el interés por promocionar el idioma francés desde sus propuestas curriculares, en cuanto a la ausencia de lineamientos propios para la enseñanza de esta lengua.

2.3 MARCO TEÓRICO

El marco teórico de este proyecto está conformado por dos grandes fundamentaciones, una teórico-conceptual y otra metodológica. En la fundamentación teórico conceptual son desarrollados los temas de la oralidad, la comprensión oral, las habilidades del pensamiento y primera infancia. Por otra parte, la fundamentación metodológica aborda los temas de aprendizaje de una

lengua extranjera en niños, aprendizaje cooperativo guiado a niños y unidad didáctica. Temas seleccionados en función de las características de la población, la habilidad comunicativa cuyo desarrollo se pretende promover y las herramientas metodológicas requeridas para la elaboración de la propuesta pedagógica correspondiente y que serán expuestos en el orden mencionado.

2.3.1 Fundamentación conceptual

2.3.1.1 La oralidad

La tradición oral es considerada como el medio a través del cual se desarrolló el lenguaje, cuya importancia permanece latente, especialmente en los escenarios de la educación inicial, como lo es la educación preescolar y básica primaria en sus primeros grados. Pues es en este escenario donde las rondas, los versos, las leyendas, los cuentos, las fábulas, las rimas, los refranes, los trabalenguas y las adivinanzas se convierten en herramientas pedagógicas para favorecer el aprendizaje de los niños.

La oralidad es el paso inicial de aprehensión de cualquier lengua, ya sea materna, segunda o extranjera. Bayas afirma que:

La oralidad construye lazos afectivos entre alumnos, maestros y demás compañeros; dota al aprendizaje de un carácter lúdico; fomenta la creatividad del niño (puesto que, a partir de las mismas estructuras de ciertas rondas, rimas, leyendas, etc., creará otras nacidas de su imaginación); da al niño la confianza necesaria para expresarse dentro de un grupo y; lo familiariza con el lenguaje de modo que este pasa a ser algo completamente “amigable” a la hora de aprender el código escrito e incursionar en sus varios niveles de comprensión⁴⁰.

⁴⁰ BAYAS, Marialuz. Las ventajas de la oralidad para los niños de preescolar. [En línea] Recuperado el 20/06/2013. Plan Amanecer. Artículo. Ecuador, 2008. Disponible en: <http://www.planamanecer.com/portada/Preescolar%20%7C%20Informaci%C3%B3n/content/modo/view/id/145/>. p. 2.

De acuerdo con lo anterior, la oralidad junto con las tradiciones culturales, no sólo contribuyen al desarrollo del lenguaje de los individuos sino que también, en especial para los niños, favorecen sus relaciones sociales al construir lazos afectivos con sus compañeros y docentes, hace que los niños asocien el aprendizaje con la diversión y, les permite fortalecer la formación de su personalidad reconociéndose como parte de un grupo en el que puede expresar sus sentimientos y pensamientos. Es por esto que la etapa de la oralidad junto con las tradiciones orales de una cultura determinada, dentro de un proceso de aprendizaje de apropiación del lenguaje, de la lengua materna y de una lengua extranjera, les permite a los jóvenes aprendices no sólo reconocerse como individuos sino identificarse con una cultura y una comunidad.

Las habilidades orales corresponden a la escucha, la comprensión y la producción. Estas dos últimas permiten que los niños desarrollen y lleven a cabo el proceso de socialización, convirtiendo el idioma en un instrumento eficaz de acción e interacción. Conductas manifestadas a través del cuerpo cuando los niños atienden los impulsos de la curiosidad, el deseo por conocer, comprender, jugar, explorar y de manipular los elementos del medio según lo señala Zeninab citado por Beas *et al.*⁴¹

A pesar de estar presente en la mayor parte de los actos comunicativos, la oralidad es una práctica que ha perdido protagonismo en la escuela. Quiles citado por González hace referencia a este aspecto, al describir la oralidad como:

La primera práctica del lenguaje con la que tenemos acercamiento y contamos para construir una interacción con el otro, sin embargo, la escuela ha reducido esa interacción a la gramática, escritura y lectura, dejando de lado elementos propios del habla como lo son la escucha, el

⁴¹ ZENINAB, E. (1989) “*Teaching English to Children*” en *A Forum Anthology Volume IV*. Anexo. Citado por DELGADO, *Op.cit.*, p. 18.

respeto por el otro cuando me habla y dar a conocer el punto de vista desde una posición argumentada y crítica⁴².

Una concepción lingüística de la oralidad es dada por Puyuelo *et. al.* citado por González, en la que es concebida como:

La capacidad de comprender y usar símbolos verbales como forma de comunicación, o bien se puede definir como un sistema estructurado de símbolos que cataloga los objetos, las relaciones y los hechos en el marco de una cultura. Al ser este, el lenguaje más específico de la comunicación, se afirma que es un código que entiende todo lo que pertenece a una comunidad lingüística, y que por ende, debe tener un proceso de adaptación y uso para que se convierta en el máximo común de las interacciones sociales. La oralidad puede destacarse como un tema dialógico, ya que está enfocado en la construcción de la propia voz, la cual no basta con tener y ser usada ocasionalmente, sino que es necesario que sea escuchada para que de esta manera la retroalimentación que se le realice o la interacción que a partir de ella se derive, enriquezca aún más su formación en cuanto al desarrollo de esquemas cognitivos y las relaciones no solo dentro de la educación sino también dentro de la sociedad⁴³.

Por lo tanto, la oralidad es una característica principal de la infancia, en la que convergen la abstracción y simbolización del mundo junto con las interacciones sociales, que en su conjunto permiten a los estudiantes un desarrollo cognitivo, social, personal pero sobretodo un enriquecimiento lingüístico. Esto último tiene lugar a medida que las interacciones sociales se dan con mayor frecuencia sobre aspectos variados, novedosos y de mayor complejidad en torno a los ámbitos familiares, académicos y otros, en los que se desenvuelven los niños. Incluso, la oralidad también se constituye como un aliado para vivenciar los valores como el respeto y la tolerancia frente al ejercicio de la palabra como derecho y deber, base para la adecuada comprensión y efectiva comunicación.

⁴² Quiles (2005). Citado por GONZÁLEZ, Karen. Trabajo de Grado: Oralidad, una mirada a su didáctica en el aula preescolar. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana, 2011. p. 27-28.

⁴³ Puyuelo *et. al.* (2000). *Ibíd.*, p. 29.

2.3.1.2 Comprensión oral

La comprensión oral en el aprendizaje de los idiomas es una habilidad comunicativa comprendida dentro de los dominios de la competencia lingüística, contemplada en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La facultad del lenguaje es el principal asidero de esta habilidad comunicativa, ya que a partir de él logra desarrollarse y participar en el desarrollo del ser humano, brindándole la oportunidad de conocer diferentes visiones del mundo que lo rodea.

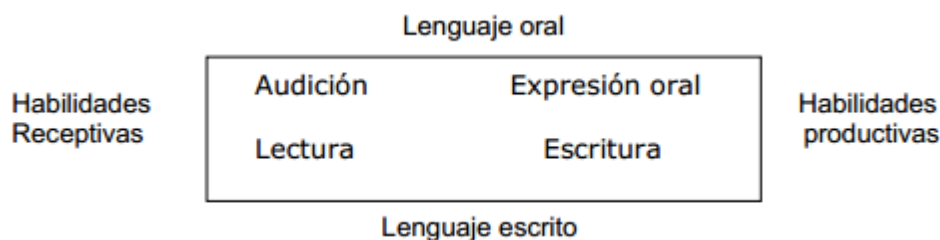
La comunicación contempla dos tipos de lenguajes, el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal. Dentro del lenguaje verbal se encuentra el oral y el escrito mientras que el lenguaje no verbal se vale de los gestos, la postura, la expresión facial y las señales, entre otros. La habilidad de comprensión oral a la que se va a hacer referencia en el presente trabajo se encuentra contenida dentro de lo que aquí se considera lenguaje verbal oral, el cual se opone al lenguaje verbal escrito sin que se sean excluyentes dentro del proceso comunicativo presente en las prácticas pedagógicas dirigidas a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

El siguiente esquema elaborado por Méndez⁴⁴ permite evidenciar la relación que se establece entre la escucha y las demás habilidades que intervienen en el proceso comunicativo. El esquema muestra que la audición y la expresión oral corresponden al lenguaje oral, mientras que la lectura y la escritura corresponden al lenguaje escrito. De otra parte, el esquema también muestra que tanto la audición como la lectura son habilidades receptivas, mientras que la expresión oral y la escritura son habilidades productivas. Por lo tanto, la comprensión oral

⁴⁴ MÉNDEZ, Darlén. La comprensión auditiva en la enseñanza del español como lengua extranjera. [En línea] Recuperado el 23/10/2012. Cuba: Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas Facultad Humanidades, 2009. AdVersuS, VI-VII, 16-17, diciembre 2009- abril 2010. Disponible en: <http://www.adversus.org/indice/nro16-17/articulos/12VIVII-1617.pdf> p. 222.

reflejada en el esquema por la audición hace parte del lenguaje oral y corresponde a una habilidad de recepción.

Figura 1. Relación entre escucha y habilidades del proceso comunicativo



Fuente MÉNDEZ, Darlén. La comprensión auditiva en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Con el ánimo de evitar ambigüedades de significación en los términos que van a ser empleados a lo largo del documento, se considera de vital importancia señalar que existe una clara diferenciación entre oír, escuchar y comprender frente a un discurso oral. A menudo se emplean los términos oír y escuchar de manera indiferenciada, de igual manera ha sucedido con los términos escuchar y comprender; sin embargo, la literatura y los estudios dan cuenta de que se trata de aspectos sustancialmente diferenciados como se muestra a continuación.

Oír se refiere a la recepción física natural a través del oído, se trata de un proceso automático como lo afirma Gudykunst citado por Elizondo⁴⁵. Este proceso netamente fisiológico está estrechamente relacionado con el tipo de escucha inactiva o pasiva, en la que se perciben las ondas sonoras sin llevar a cabo procesos cognitivos. Oír cobra importancia en la etapa de familiarización de aprendices de una lengua extranjera ya que su propósito no es la retención de la

⁴⁵ Gudykunst, William B., *Bridging Differences. Effective Intergroup Communication*, 2a. ed., *Interpersonal Commtexts* 3, Sage Publications, 1994. Citado por ELIZONDO, Magdalena. Asertividad y escucha activa en el ámbito académico. México: Editorial Trillas, 2000. p. 102.

información sino sensibilizar o familiarizar el oído de los aprendices a los sonidos de la lengua extranjera objeto de aprendizaje.

Caso contrario sucede con la escucha, considerada por el ITESM citado por Elizondo⁴⁶, como la contraparte psicológica del proceso de oír. Esta institución afirma que “la escucha es una compleja operación psicológica, a través de la cual los bits de información (unidades mínimas) y partes de símbolos codificados; señales percibidas por el sistema central y el sistema nervioso autónomo, son transformados en mensajes comprensibles”⁴⁷. Adicionalmente, la escucha activa consiste en la percepción de sonidos de manera atenta y voluntaria.

La escucha activa es aquella que representa un esfuerzo físico y mental para obtener con atención la totalidad del mensaje, interpretando el significado correcto del mismo, a través del comunicado verbal, el tono de la voz y el lenguaje corporal, indicándole a quien nos habla, mediante la retroalimentación, lo que creemos que hemos comprendido. Significa escuchar con atención y concentración, centrar toda nuestra energía en las palabras e ideas del comunicado, entender el mensaje y demostrarle a nuestro interlocutor que se siente bien interpretado⁴⁸.

Es decir, la escucha activa demanda disposición por parte de los interlocutores para mantener la atención y permanecer en constante retroalimentación para de esta forma mantener un nivel adecuado de comunicación. En el caso de la población de interés, correspondiente a los estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D., los factores que llevan a los niños a una situación de escucha activa son la motivación, el interés pero especialmente unas dinámicas pedagógicas que conduzcan a tomar consciencia de la importancia de la escucha en los diferentes escenarios comunicativos.

⁴⁶ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Departamento de Humanidades. Comunicación básica. México, 1984. Citado por ELIZONDO, Magdalena. Asertividad y escucha activa en el ámbito académico. México: Editorial Trillas, 2000. p. 102.

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 102.

⁴⁸ s.f. Disponible en: http://www.escuchaactiva.com/articulo_tipos_escucha.htm

De otra parte, escuchar, implica, además de oír, la capacidad de recibir y responder al estímulo físico y de utilizar la información captada a través del canal auditivo, definición que comparte las características de la escucha activa, tal como lo describe Cassany citado por Méndez:

Escuchar es comprender un mensaje oral, para hacerlo se pone en marcha un proceso cognitivo de construcción de significados y de interpretación de palabras, gestos, etc., el que escucha no tiene un papel pasivo y silencioso sino que suele ser muy activo, se debe entender al que habla para comprender el mensaje de una forma u otra, se escucha con un objetivo determinado: obtener información, recibir una respuesta, entender algo, raramente se escucha algo sin intención.⁴⁹

Durante la fase inicial del aprendizaje de una lengua extranjera es importante que los estudiantes se movilen de la actitud pasiva de oír a la activa de escuchar con atención manteniendo la intención de comprender lo que se escucha. Probablemente, no se logre hacer con éxito en los primeros intentos debido a que hasta ahora se ha iniciado el proceso de aprendizaje de un sistema lingüístico diferente al de la lengua materna. No obstante, es la adopción de un estado de escucha activa permanente lo que va a permitir que los estudiantes logren, al cabo de un tiempo, comprender progresivamente en lengua extranjera un determinado discurso oral construido a partir de contenidos abordados previamente.

La comprensión oral para Lothe citada en Cuq y Gruca⁵⁰ implica percepción auditiva, correspondiente al ámbito sensorial donde se requiere y escucha activa, relacionada con la disposición para comprender lo que se oye. Mendelson citado por Corpas y Madrid⁵¹ señaló que en el proceso de aprendizaje de una lengua

⁴⁹ CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Gloria (1994). Enseñar lengua, Barcelona: Graó. Citado por MÉNDEZ, *Op.cit.*, p. 223.

⁵⁰ CUQ, Jean Pierre y GRUCA, Isabelle. La competencia de comprensión oral. **En:** *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France: Presses universitaires de Grenoble, 2005. p. 162.

⁵¹ Mendelson, D. J. (1994). *Learning to Listen A Strategy-based Approach for the Second-Language Learner*. San Diego: Dominie Press. Citado por CORPAS, María Dolores y MADRID, Daniel. Desarrollo de la comprensión oral en Inglés como LE al término de la educación secundaria obligatoria española. [En línea] Recuperado el 23/05/2013. Porta Linguarum 11: Universidad de

extranjera las situaciones de comprensión oral son más frecuentes que las demás, donde se estima que el 40%-50% del tiempo nos la pasamos oyendo, el 25%-30% hablando, el 10%-16% leyendo y el 10% restante escribiendo.

Morley afirma que la comprensión oral consiste en una actividad mental intensa en los procesos cognitivos de procesamiento, interpretación y comprensión por parte de los aprendices para poder incorporar finalmente a los esquemas cognitivos mentales, los contenidos y experiencias de aprendizaje⁵². Esta concepción de la habilidad comunicativa objeto de reflexión es complementada por Michael Rost citado por Ruiz *et. al.* quien señaló que “la comprensión de la lengua hablada es un proceso inferencial basado en la percepción de señales, más que un camino directo del sonido al significado”⁵³. Es decir, que la comprensión oral como parte del lenguaje verbal oral coexiste con los elementos del lenguaje no verbal, enriqueciendo el contexto de comprensión de un discurso específico en un evento comunicativo particular.

Cuando se pretende desarrollar la habilidad comunicativa de comprensión oral es preciso tener en cuenta, la percepción auditiva, los tipos de discurso y los objetivos y los tipos de escucha. Así lo señalan Cuq y Gruca en su *Curso de didáctica de francés como lengua extranjera y segunda*. Existen objetivos de escucha y tipos de escucha, explica Elisabeth Lhote citada por Cuq y Gruca⁵⁴ que los objetivos de escucha se reflejan en verbos en infinitivo que señalan los diferentes propósitos que se pueden perseguir cuando se está frente a un texto

Granada, Enero 2009. p. 130. Disponible en:
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/8%20M%20D%20Corpas_D%20Madrid.pdf

⁵² MORLEY, Joan. *Aural Comprehension Instruction: Principle and Practices*. [En línea] Recuperado el 16/11/2013. En: CELCE-MURCIA, Marianne. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3 ed. Boston : Heinle & Heinle Publishers – Thompson Learning, 1979. p. 70. Disponible en:

<http://gaining.educ.msu.edu/resources/files/Teaching%20listening.Morley%202001.pdf>

⁵³ ROST, Michael (1990): *Listening in language teaching*. London, Longman. Citado por RUIZ *et. al.*, La comprensión y la expresión orales. *Op.cit.*, p. 165.

⁵⁴ LHOTE, Elisabeth., *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, Écouter, Comprendre*, Hachette, <<F>> Autoformation, 1995, p.69-72. Citado por CUQ *et. al.*, *Op.cit.*, p. 162.

oral. Se escucha para: entender, detectar, seleccionar, identificar, reconocer, desambiguar, reformular, sintetizar, hacer y/o juzgar.

Dentro de los tipos de escucha asociados al desarrollo de la comprensión oral en el aprendizaje de una lengua extranjera, señalados por esta misma autora, se encuentran⁵⁵:

- a. La escucha de sensibilización, similar a la recepción física de las ondas sonoras mencionada anteriormente, tiene como propósito familiarizar a los estudiantes o aprendices con los sonidos propios de la lengua que es objeto de aprendizaje. Se escucha por entretenimiento, sin prestar atención. Este tipo de escucha puede emplearse en el aula de clase con los niños que están en proceso de iniciación en una lengua extranjera mediante el enriquecimiento del ambiente de aprendizaje con música de fondo o noticias que le permitan al estudiante familiarizarse con los sonidos, en este caso, del idioma francés.
- b. La escucha global, tiene como propósito identificar el contexto, los personajes que intervienen en la comunicación y el tema. Este tipo de escucha favorece la atención y la concentración de los estudiantes, a la vez que pone en marcha el proceso de interpretación y codificación de los sonidos por parte de los estudiantes. A través de la voz de los personajes, los niños pueden identificar si se trata de una mujer, un hombre, una niña o un niño; el sonido ambiental de la grabación da indicios a los niños sobre el lugar donde se desarrolla la escena y la identificación de los temas se logrará de manera satisfactoria en la medida en que los temas sean abordados en clase de forma sistemática.
- c. La escucha selectiva, tiene como propósito seleccionar y extraer determinada información considerada importante donde el receptor se detiene en determinados puntos del mensaje. En este tipo de escucha, los estudiantes empiezan a reconocer vocabulario y expresiones en la lengua extranjera con

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 162.

los que han sido familiarizados previamente. Cuando se llevan a cabo actividades para desarrollar la escucha selectiva con niños, la grabación debe ser lo más clara posible en la pronunciación y ajustarse a los contenidos trabajados durante las sesiones de clase.

Dentro de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente para el desarrollo de la comprensión oral, es importante siempre ubicar al aprendiz en una situación de escucha activa donde se le indique una tarea puntual a llevar a cabo antes de escuchar el documento oral. Incluso la didáctica de las lenguas extranjeras propone el llevar a cabo procesos de comprensión oral de registros auditivos en lengua extranjera través de las fases de pre-escucha, escucha y post escucha, persiguiendo objetivos diferentes durante el desarrollo de la actividad de comprensión oral.

Es decir que el desarrollo de la comprensión oral se puede abordar en sus niveles de escucha activa para la sensibilización, comprensión global y comprensión selectiva mediante el desarrollo de actividades que sean ejecutadas siguiendo las fases de pre-escucha, escucha y post escucha de forma que garanticen la calidad de la aprehensión del mensaje encriptado en el documento auditivo o recurso pedagógico empleado para realizar la actividad. Frente al recurso pedagógico, dependiendo de la población a la que el docente se esté dirigiendo y el grado de dominio de la lengua de los estudiantes, es posible emplear diferentes tipos de discursos como por ejemplo grabaciones de programas de televisión o radio, grabaciones de hablantes nativos e incluso en ambientes naturales donde exista un alto ruido de ambiente. Aunque, en la libertad y autonomía que se confiere a los pedagogos existe la opción que sea diseñado y creado un material auditivo que a su criterio atienda las necesidades particulares de los aprendices y los objetivos pedagógicos propuestos.

La comprensión oral puede ser vista desde diferentes perspectivas. Corpas y Madrid, ilustran la comprensión oral en el marco del acto comunicativo a través del lenguaje oral con base en aspectos fisiológicos, cognitivos y neurológicos, así:

La comprensión oral es un proceso complejo si se tienen en cuenta todos los mecanismos involucrados. El acto de la comunicación empieza en la mente del hablante. Gracias a la función creativa, se concibe y se forma el mensaje. Esto es posible gracias al conocimiento profundo del funcionamiento del lenguaje almacenado en la mente. La función de emisión está controlada por la parte del cerebro que coordina los movimientos musculares a través de los impulsos nerviosos. Seguidamente, la actividad neurológica se transforma en actividad muscular por medio de los órganos vocales. El sonido emitido por estos llega al tímpano, que es lo suficientemente sensible para percibir las ondas sonoras. El oído interno transforma este movimiento orgánico de nuevo en actividad neurológica.⁵⁶

La mirada cognitiva de la comprensión oral requiere hacer una revisión desde las habilidades del pensamiento que intervienen en esta. Es decir, considerando las habilidades más básicas o elementales, así como las habilidades más complejas o avanzadas, que en términos de Bloom corresponden a las habilidades de pensamiento de orden inferior y de orden superior.

2.3.1.3 Habilidades del pensamiento

El desarrollo psicobiológico de los seres humanos es un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida. Es así como, la psicología evolutiva o del desarrollo humano afirma que los individuos experimentan cambios físicos y de ordenamiento mental de forma simultánea y constante, durante su ciclo vital.

La actividad cerebral de las personas supone la existencia de procesos mentales, que son llevados a cabo con mayor efectividad en la medida en que los individuos

⁵⁶ CORPAS *et. al.*, *Op.cit.*, p. 130.

desarrollan progresivamente las distintas habilidades de pensamiento. A continuación se presenta la definición de esta noción:

Las habilidades del pensamiento son destrezas, capacidades y/o disposiciones enfocadas hacia algún aspecto relacionado con el pensamiento. También se definen como las capacidades mentales que permiten al individuo construir y organizar su conocimiento para aplicarlo con mayor eficacia en diversas situaciones. Estas capacidades se desarrollan con la práctica consciente o inconsciente, se relacionan con el acto de pensar y están presentes en todas las personas.⁵⁷

Existen diferentes tipos de habilidades de pensamiento: cognitivas, metacognitivas, de razonamiento y de solución de problemas⁵⁸. En el presente trabajo de investigación se abordan las habilidades del pensamiento desde el paradigma cognitivista(*)⁵⁹, el cual es un paradigma instruccional de corte cognitivo. Según Beas *et. al.*⁶⁰, este paradigma está centrado en el aprendiz, especialmente, en los procesos que ocurren en la mente del sujeto mientras aprende.

Las habilidades de pensamiento cognitivas son para Laorden⁶¹ *et. al.*, las operaciones mentales que el alumno utiliza para aprender en una situación dada. Para Kirby citado por Laorden *et. al.*, las habilidades son rutinas cognitivas que se

⁵⁷ CONSEJERÍA EDUCATIVA VIRTUAL. Habilidades del pensamiento. [En línea] Recuperado el 25/09/2013. Disponible en: <http://consejeriaeducativavirtual.blogspot.com/2010/11/la-ensenanza-como-resolucion-de.html>

⁵⁸ BEAS, Josefina *et. al.*, *Op.cit.*, p. 1.

⁵⁹ *Ibíd.*, p. 14. (*) El paradigma cognitivista considera el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos por parte del aprendiz, dependiente del conocimiento previo (la gente usa el conocimiento actual para construir el conocimiento nuevo) y determinado por el contexto o la situación en la que se produce. El énfasis principal, como ya se ha destacado, está puesto en los procesos internos que actúan como intermediarios de esta construcción, más que en las conductas observables.

⁶⁰ *Ibíd.*, p. 14.

⁶¹ LAORDEN, Cristina, GARCÍA, Elena y SÁNCHEZ, Salvador. Integrando descripciones de habilidades cognitivas en los metadatos de los objetos de aprendizaje estandarizados. [En línea] Recuperado el 02/08/2013. RED. Revista de Educación a Distancia. España: Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2005. p 3. Disponible en: <http://revistas.um.es/red/article/view/24461>

utilizan para llevar a cabo tareas específicas para el manejo o uso de una cosa⁶².

En este mismo orden de ideas, Argüelles y Nagles afirman que:

Las habilidades son rutinas cognitivas existentes y empleadas para facilitar la adquisición y producción del conocimiento. Se las aprende una y otra vez por medio de la repetición para que la velocidad y precisión se asegure cada vez que se repite la respuesta⁶³.

Lo que quiere decir que las habilidades del pensamiento se desarrollan a través de rutinas cognitivas y que el dominio de la habilidad depende de la velocidad y la precisión con que se lleven a cabo estas rutinas, para el fin determinado que se esté persiguiendo.

Para Bloom, las habilidades cognitivas del pensamiento están divididas en Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior (LOTS por su sigla en inglés) y Habilidades de Pensamiento de Orden Superior (HOTS por su sigla en inglés). La figura a continuación, muestra esta categorización:

Figura 2. Sub categorías de la taxonomía revisada de Bloom



Fuente s.f. Bloom (1956). Disponible en: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

⁶² KIRBY, J.R. (1988). *Style, strategy, and skill in reading*. En R.R. Schmeck (coord.) *Learning strategies and learning styles*. Nueva York: Plenum. *Ibíd.*, p. 3.

⁶³ ARGÜELLES, Denis y NAGLES, Nofal. *Habilidades de pensamiento y estrategias de aprendizaje*. En: *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. 2 ed. Bogotá: Alfaomega Colombiana S.A., 2007. p. 142.

Dentro de las Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior se encuentran Recordar, Comprender y Aplicar y, dentro de las Habilidades de Pensamiento de Orden Superior se encuentran analizar, evaluar y crear. Dentro de cada una de estas habilidades cognitivas de pensamiento, Bloom ha listado una serie de verbos claves que dan cuenta de que dicha habilidad del pensamiento está siendo empleada por el individuo. A continuación se enseña un cuadro que resume los verbos rectores relacionados con las habilidades anteriormente mencionadas.

Cuadro 1. Verbos indicadores de procesos cognitivos

| Orden | Habilidad | Verbos Clave |
|----------|-----------|---|
| Inferior | Recordar | Reconocer, listar, describir, identificar, recuperar, denominar, localizar, encontrar. |
| | Entender | Interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar, ejemplificar. |
| | Aplicar | Implementar, desempeñar, usar, ejecutar. |
| Superior | Analizar | Comparar, analizar, deconstruir, atribuir, delinear, encontrar, estructurar, integrar, diferenciar. |
| | Evaluar | Revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear. |
| | Crear | Diseñar, construir, planear, producir, idear, trazar, elaborar. |

Fuente s.f. Disponible en: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

Las habilidades del pensamiento no son un fin en sí mismas, por el contrario se caracterizan por tener una función instrumental y/o de intermediación, ya sea para el aprendizaje de contenidos o para el desarrollo de habilidades de mayor complejidad o de otra índole. Beas *et al.* se refieren a la enseñanza de las habilidades del pensamiento así: “se trata específicamente de presentar estrategias de enseñanza explícita de destrezas intelectuales, las que por ser conocimientos procedimentales deben aplicarse a través de los contenidos de

aprendizaje”⁶⁴. Adicionalmente, señala que facilitar el aprendizaje y manejo de destrezas intelectuales “es parte de un enfoque amplio del proceso de aprendizaje profundo, en el que se espera que el aprendiz establezca conexiones disciplinarias e interdisciplinarias adecuadas para la comprensión, profundización y extensión del contenido que intenta aprender”⁶⁵. Por lo que el aprendiz debe realizar un conjunto de operaciones con el contenido para que pueda aprenderlo profunda y significativamente⁶⁶.

En este orden de ideas, las habilidades de pensamiento deben ser enseñadas de forma explícita y su proceso de desarrollo consciente en los estudiantes les brinda modelos procedimentales que favorecen el aprendizaje de contenidos de cualquier disciplina, lo que lo hace potencialmente interdisciplinar. Interdisciplinariedad que se irá materializando en la medida en que vayan siendo empleados para la enseñanza de los contenidos, mediante la ejecución de diversas actividades que favorezcan su comprensión, profundización y extensión por parte de los estudiantes con el ánimo de que el aprendizaje sea más profundo, significativo y duradero.

Aunque para efectos de la prueba diagnóstica del presente trabajo investigativo fueron tenidas en cuenta todas las habilidades cognitivas de pensamiento señaladas por Bloom, mediante la corroboración de, al menos, un verbo rector por cada una de ellas, se llegó a la conclusión de que por la edad de los estudiantes y las debilidades evidenciadas, las habilidades de pensamiento objeto de estudio y posterior análisis son las habilidades de: recordar (de orden inferior) y analizar (de orden superior) ⁶⁷. La habilidad de recordar se considerará en toda su expresión, mientras que la habilidad de analizar se considerará desde los verbos claves de atribuir y diferenciar.

⁶⁴ BEAS, Josefina *et. al.*, *Op.cit.*, p. 10.

⁶⁵ *Ibíd.*, p. 9-10.

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 10.

⁶⁷ ... Véase el numeral 5.1.2...

Cuadro 2. Habilidades y verbos claves objeto de estudio

| Orden | Habilidad | Verbos Clave |
|----------|-----------|--|
| Inferior | Recordar | Reconocer, listar, describir, identificar, recuperar, denominar, localizar, encontrar. |
| Superior | Analizar | Atribuir y Diferenciar. |

Fuente Elaboración propia.

Las habilidades de pensamiento de recordar, atribuir y diferenciar son definidas a continuación, para mayor claridad en los conceptos.

RECORDAR

Recordar viene del latín *recordari*, es definido como el acto de tener o traer algo a la memoria. Hacer que alguien tenga presente o no olvide algo⁶⁸. Para Bloom, la habilidad del pensamiento de recordar es la primera habilidad de orden inferior, y se define como el hecho de reconocer y traer a la mente información relevante de la memoria de largo plazo. Recordar es recuperar, rememorar o reconocer conocimiento que está almacenado en la memoria. Esto se evidencia cuando es usada para producir definiciones, hechos, listados, para citar o recuperar material.

La habilidad de recordar se encuentra estrechamente relacionada con la memoria. Para Sánchez y Andrade, la memoria es “la capacidad para almacenar, recuperar, mantener información, datos, sensaciones, emociones, de forma consciente o inconsciente”⁶⁹. De acuerdo con esta definición, en ella intervienen aspectos de

⁶⁸ CÍRCULO DE LECTORES. Diccionario práctico de la lengua española. Biblioteca Familiar Larousse. México, Ediciones Larousse S.A. de C. V., 2008. p. 706.

⁶⁹ SÁNCHEZ, Lízbeth y ANDRADE, Rafael. Habilidades intelectuales: una guía para su potencialización. 2 ed. México: Alfaomega: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2013. p. 55- 56.

(*) Sensación: Es la respuesta de los órganos de los sentidos ante un estímulo interno o externo al sujeto; Percepción: Es una capacidad que implica una función psíquica para captar, organizar,

carácter sensorial, perceptivo y emocional(*). Todos estos, incluida la memoria, son considerados como factores intelectuales generales (FIG) por participar transversalmente en el desarrollo de habilidades más específicas. O'Brien señala que el hecho de recordar es la última fase del proceso retentivo o de desarrollo de la memoria, considerado por este autor como "el arte de crear, almacenar, retener y recuperar cualquier clase de recuerdo"⁷⁰. Y refiriéndose a la acción de recuperar o recordar, señala: "El arte de recordar es la habilidad que nos permite establecer el vínculo o los vínculos adecuados que nos conducen a los recuerdos que deseamos evocar. [...] Recordar es un proceso estratégico"⁷¹.

El autor señala que recordar es un proceso estratégico debido a que requiere agotar sus fases previas mediante: la imaginación, la asociación, la repetición y la localización, como ingredientes principales, y los sentidos, la música y la salud como elementos secundarios pero igualmente necesarios. Puesto que constituyen la base para que se obtengan los resultados esperados al aplicar las técnicas y sistemas que concentran sus esfuerzos en recuperar o recordar la información, como la mnemotecnia, los ganchos mentales, el método de la historia, el método del itinerario y los mapas mentales. La implementación de estas técnicas y

procesar, e interpretar información o estímulos del entorno, intervienen no sólo los órganos sensoriales sino las funciones específicas del cerebro; y Emoción: Es un estado fisiológico, neurológico y psicológico que implica cambios orgánicos y cognitivos.

⁷⁰ O'BRIEN, Dominic. Aprender a recordar. Buenos Aires: Edicionar Oniro S.A., 2000. Título original: Learn to remember. Publicado en inglés por Duncan Baird Publishers Ltd. Traducción de Nuria Martí. Ilustración de cubierta Mandy Pritty.p.88.

⁷¹ *Ibíd.*, p. 88.

(*) Tony Duzan, creador de los mapas mentales, señala que los repasos adecuados permiten mantener constante el nivel de memorización. Sugiere que luego de la presentación se haga un primer repaso a los 10 min, un segundo repaso a los 24 min, un tercer repaso a la semana, un cuarto repaso al mes, un quinto repaso a los seis meses y de ahí en adelante los repasos esporádicos que se deseen. En todos los casos el repaso debe durar de dos a diez minutos y se supone que a partir del cuarto repaso, el mes, se puede considerar que la información ha pasado a la memoria de largo plazo.

(**) La memoria a corto plazo se refiere al almacenamiento de información por periodos muy breves. Corresponde a esta memoria la retención de información no asociada con otros aspectos, no debidamente recibida o que ejerce poca o ninguna influencia en la mente. En la memoria a largo plazo reside la información que ha despertado la actividad mental, que ha sido asociada, expandida, valorada y utilizada en algún momento de la vida; que ha influido en los sentidos o en el sentir, o que deliberadamente se ha deseado aprender, y que se puede recordar en forma efectiva durante periodos prolongados e inclusive para el resto de la vida.

sistemas junto con un repaso apropiado en forma periódica(*) ponen en funcionamiento la memoria de corto plazo y la memoria de largo plazo(**), lo cual aumenta el nivel de permanencia de la información en el cerebro siguiendo a G. de Montes y Montes⁷².

Se puede inferir que cuando la habilidad del pensamiento de recordar es trabajada en educación preescolar, favorece no sólo la memoria a corto y largo plazo sino la comprensión oral como habilidad comunicativa. Puesto que permite a los estudiantes traer a la mente los *inputs* necesarios que requiere para iniciar un proceso de intercambio comunicativo, ya sea mediante su producción utilizando lenguaje verbal (lengua materna y/o lengua extranjera) o no verbal (lenguaje corporal).

ANALIZAR

La habilidad del pensamiento de analizar es concebida por Bloom como se muestra a continuación:

Analizar es descomponer en partes materiales o conceptuales y determinar cómo estas se relacionan o se interrelacionan, entre sí, o con una estructura completa, o con un propósito determinado. Las acciones mentales de este proceso incluyen diferenciar, organizar y atribuir, así como la capacidad para establecer diferencias entre componentes⁷³.

El desarrollo de esta habilidad de pensamiento a través de la atribución y la diferenciación permitirá a los estudiantes explorar los niveles de pensamiento inductivo y deductivo y también el pensamiento holístico (el todo es más que la

⁷² G. DE MONTES, Zoraida y MONTES, Laura. Diplomado desarrollo de habilidades del pensamiento. Mapas mentales paso a paso. 5 ed. Tomo 2. Bogotá D.C.: Alfaomega Grupo Editor, 2007. p. 95-103.

⁷³ BLOOM, Benjamin. (2000). Taxonomía de Bloom. [En línea] Recuperado el 20/09/2013. Disponible en: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

unión de las partes), donde la observación y la descripción detalladas juegan un papel fundamental. Esto no sólo favorece recíprocamente su habilidad inicial de recordar sino la de comprender, tratándose del campo comunicativo.

Atribuir

Atribuir viene del latín *attribuere*, es definido como el acto de aplicar hechos o cualidades a una persona o cosa. Señalar o asignar una cosa a alguno como de su competencia⁷⁴. Para Bloom, la atribución se encuentra dentro de la categoría de analizar, habilidad de orden superior.

Diferenciar

La diferenciación es una habilidad del pensamiento de orden superior. Encontrándose clasificada por Bloom dentro de la categoría de Analizar, perteneciente a las categorías de orden superior, junto con la de evaluar y crear. Diferenciar es una habilidad del pensamiento que se encuentra contenida en la comparación, denominada por Beas *et. al.* como una destreza intelectual de nivel superior, y es definida por estos autores así:

Comparar es la destreza del pensamiento que consiste en identificar y articular semejanzas y diferencias esenciales entre dos o más entidades para alcanzar un propósito específico [...] Establecer las diferencias o contrastarlas nos permite discriminar el concepto nuevo de otros similares, evitando confusiones o contaminaciones⁷⁵.

Amestoy De Sánchez afirma que diferenciar es “una extensión de la observación que consiste en identificar las características en que difieren dos o más objetos o

⁷⁴ CÍRCULO DE LECTORES, *Op.cit.*, p. 86.

⁷⁵ BEAS, Josefina, *Op.cit.*, p. 45.

situaciones”⁷⁶. Diferenciar también es la actividad que permite seleccionar, excluir, separar y distinguir ante una situación determinada por medio de variantes. De acuerdo con esto, una adecuada diferenciación parte de una correcta semejanza en términos de las categorías o criterios de comparación. Pues diferenciar consiste en determinar los rasgos particulares de dos entes respecto a un atributo específico que comparten, con el ánimo de caracterizarlos apropiadamente, de forma que el nuevo concepto, a pesar de entrar a convivir con conceptos similares, es capaz de destacarse a través de sus rasgos particulares.

El procedimiento a seguir para la enseñanza explícita del proceso de comparación propuesta por Beas *et. al*⁷⁷. supone los siguientes pasos:

1. Precisar el concepto de comparación ¿Qué es?
2. Identificar los elementos que se van a comparar (contenido instruccional).
3. Establecer un propósito.
4. Identificar las semejanzas de acuerdo a categorías y criterios.
5. Establecer las diferencias de acuerdo a categorías y criterios.
6. Sacar conclusiones.

En la ejecución del paso seis, corresponde establecer las diferencias de acuerdo con criterios o atributos de comparación. Es decir, que el docente debe presentar a sus estudiantes algunos criterios para establecer las diferencias, como por ejemplo tamaño, forma, color, entre otros. Para efectos del presente trabajo de investigación, la habilidad de diferenciar será abordada desde la óptica general de la comparación (involucra la identificación de semejanzas), prescindiendo del establecimiento del propósito y las conclusiones, por tratarse de pasos relacionados con pensamiento metacognitivo, el cual, se encuentra por fuera del alcance del trabajo.

⁷⁶ AMESTOY DE SÁNCHEZ, Margarita. Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento. México: Editorial Trillas, 1991. p. 48.

⁷⁷ BEAS, Josefina, *Op.cit.*, p. 48.

Es importante señalar que a pesar de existir un procedimiento sugerido para la enseñanza o el desarrollo de la habilidad de comparar, el investigador ha formulado un procedimiento particular para abordar la habilidad de diferenciar, considerando la etapa de desarrollo en la que se encuentra la población y su vinculación al proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera. El procedimiento es el siguiente:

1. Presentar los elementos a comparar (D).
2. Observar los elementos a comparar.
3. Describir los elementos a comparar.
4. Establecer criterios de clasificación (D).
5. Clasificar los elementos a comparar.
6. Establecer las categorías o criterios de comparación (D).
7. Identificar las semejanzas de acuerdo a categorías y criterios.
8. Establecer las diferencias de acuerdo a categorías y criterios.
9. Concluir sobre los aspectos particulares que dan origen a las diferencias (D).

La observación, la descripción y la clasificación son herramientas metodológicas empleadas en cada habilidad del pensamiento (recordar, atribuir y diferenciar) con el objetivo de dar oportunidad a los estudiantes de que profundicen o interioricen los contenidos. Las actividades correspondientes al docente han sido identificadas con la letra D.

Sánchez y Andrade⁷⁸ afirman que existen factores intelectuales generales (FIG) y específicos (FIE). Los FIG son generalmente capacidades intelectuales, que participan transversalmente en el proceso de aprendizaje y desarrollo de otras habilidades, ya sea cognitivas, sociales, comunicativas, entre otras (ej. La memoria, etc.). Los FIE son habilidades que van desde las más básicas hasta las

⁷⁸ SÁNCHEZ, *Op.cit.*, p. 151-163.

más complejas. Ninguna de ellas es innata por lo tanto deben ser desarrolladas mediante un proceso de entrenamiento y estimulación. Estos FIE han sido clasificados por áreas, la primera de ellas corresponde a Procesos Básicos donde se encuentran las habilidades intelectuales de observación, descripción, relación y comparación, consideradas como el camino metodológico apropiado para lograr el adecuado trabajo y fortalecimiento de las habilidades del pensamiento de recordar, atribuir y diferenciar.

Para desarrollar o potencializar estas habilidades, se han tomado como fundamento, las guías de potencialización de las habilidades intelectuales propuestas por Sánchez y Andrade en su Área I. Esto con el ánimo de reorganizarlas y articularlas en una propuesta que permita abordar las habilidades del pensamiento de recordar, atribuir y diferenciar de manera metódica, como lo muestra el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Habilidades del pensamiento auxiliares

| RECORDAR | ATRIBUIR | DIFERENCIACIÓN |
|--|-----------------|---|
| Descripción | Observación | Observación |
| Imaginación | Descripción | Descripción |
| Relación Observación Repetición Recuperar | Relación | Comparación - Similitudes - Diferencias |

Fuente Elaboración propia.

2.3.1.4 Primera infancia

Piaget, psicólogo evolutivo de Suiza y padre del constructivismo genético, demostró la evolución cognitiva de los niños y la adquisición de distintas habilidades a través de las cuatro etapas de su desarrollo: sensorio-motora, pre-operacional, operacional concreta y operacional formal⁷⁹. Se desarrollan la pre-operacional y la operacional concreta por su pertinencia, frente a la población del presente proyecto, así:

Pre-operacional (2-7 años): El niño empieza a utilizar símbolos a través del lenguaje, la imitación y las representaciones dramáticas, el niño desarrolla un sistema de símbolos que es distinto a la realidad concreta que lo rodea pero que representa según lo que ha vivido con anterioridad. De acuerdo al rango de edades presente en el Ciclo I, los niños se encuentran en esta etapa de desarrollo.

Operacional Concreta (7-11 años): El niño adquiere la capacidad para pensar de manera lógica, de comprender los conceptos aprendidos para entender y tratar el medio en el que vive. Se espera que con esta investigación, los niños puedan ingresar más fácil a esta etapa.

Si bien, los aprendices deben ser considerados desde la etapa de desarrollo físico y mental en la que se encuentran conforme a su edad, es necesario también hacerlo desde el ámbito social, especialmente con relación al ambiente pedagógico en el que se desenvuelven. Relativo a esto, Vigotsky ofrece una perspectiva social-pedagógica a través de su concepción de aprendizaje y su noción de zona de desarrollo próximo, que estarán presentes a lo largo de este ejercicio investigativo.

⁷⁹ PIAGET, Jean y BARBEL, Inhelder. Psicología de la primera infancia: Desarrollo psíquico desde el nacimiento hasta los 7 años. **En:** KATZ, David, BUSEMANN, Adolf, PIAGET, Jean y INHELDER, Barbel. Psicología de las edades. Del nacer al morir. Madrid; Ediciones Morata S.L., 1982. p. 41-52.

El aprendizaje y la Zona de Desarrollo Próximo

Teniendo en cuenta que el aprendizaje de una lengua extranjera contribuye al desarrollo y fortalecimiento de ciertas habilidades del pensamiento y del desarrollo del niño, Vigotsky, soporta este postulado señalando:

El aprendizaje no es en sí el mismo desarrollo, pero una correcta organización del aprendizaje del niño lleva al desarrollo mental, activa todo un grupo de procesos de desarrollo, y esta activación no podría producirse sin el aprendizaje. Por ello, el aprendizaje es un momento intrínsecamente necesario y universal para que se desarrollen en el niño esas características humanas no naturales, sino formadas históricamente⁸⁰.

Entonces, el proceso de aprendizaje es una fuente de desarrollo que activa numerosos procesos que no podrían desarrollarse por sí mismos sin el aprendizaje. La Teoría de Vigotsky se basa principalmente en el aprendizaje histórico cultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla, considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. Aporta un modelo de aprendizaje en el que el contexto tiene vital importancia y donde el desarrollo se concibe como resultado de aprendizajes organizados en el escenario de la interacción social. Vigotsky crea el concepto de ZDP “Zona de Desarrollo Próximo”, el cual corresponde a:

La distancia existente entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de un individuo de resolver independientemente un problema o tarea y, el nivel de desarrollo potencial, a través de la resolución de un problema o tarea mediante la interacción de un facilitador o compañero más experimentado⁸¹.

⁸⁰ VIGOTSKY, Lev. Infancia y Aprendizaje. [En línea] Recuperado el 03/10/2013. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Journal for the Study of Education and Development*. Infancia y aprendizaje. ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, N° 27-28, 1984. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668448>. p. 115.

⁸¹ *Ibíd.*, p. 112-113.

El concepto de ZDP juega un papel importante en esta investigación dado que se busca que los estudiantes siendo conscientes de sus capacidades y logros frente a un problema o tarea determinados, reciban colaboración de sus compañeros más adelantados o experimentados o den la colaboración a sus compañeros menos adelantados o experimentados. Lo anterior con el ánimo, no sólo de que se lleve a cabo la tarea sino de brindarles las herramientas a través de un par, para que su nivel de desarrollo potencial se convierta en su nivel de desarrollo real y, de esta manera lograr avanzar hacia un nivel de pensamiento más complejo. Esto es posible llevarlo a cabo a través de la metodología de aprendizaje cooperativo, la cual favorece la consecución de objetivos y el trabajo en equipo.

2.3.2 Fundamentación metodológica

El fundamento metodológico de este proyecto está conformado por tres grandes temas: aprendizaje de una lengua extranjera en niños, aprendizaje cooperativo guiado a niños y unidad didáctica. Estos han sido seleccionados en función de la población, el ambiente de aprendizaje que se pretende favorecer y el tipo de propuesta pedagógica asociada al presente trabajo investigativo. Estos son desarrollados en el orden mencionado.

2.3.2.1 Aprendizaje de una lengua extranjera en niños

La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en educación inicial es un proceso privilegiado, pues de acuerdo con Genesee *et. al.*, Zafrana-Katsiou, Blondin, Endebeos y De Jong citados por Griva y Sivropoulou:

Infants develop two separate but connected linguistic systems during the first years of life; it is a critical period for a child to learn a second

*language, since it is the best period for him/her to create or stabilize some structures of the "input"*⁸².

De igual manera, lo es la primera etapa de aprendizaje de una lengua extranjera pues estos primeros contactos e interacciones determinan el tipo de bilingüismo que será adoptado por los niños. Según Delgado⁸³ puede ser un bilingüismo aditivo(*) o sustractivo(**).

En cuanto a las principales características del desarrollo del lenguaje en los niños, Rojas⁸⁴ ha señalado las siguientes: el desarrollo de su pensamiento a medida que se desarrolla su lenguaje; la interacción como condición fundamental para que los niños comprendan y se apropien del lenguaje; la necesidad de un sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje; la participación activa en el aprendizaje de una lengua; la constante suma de experiencias a lo largo de su vida; el carácter significativo de relacionarse con cosas concretas; el empleo de estrategias por parte de los niños en el aprendizaje de un idioma; y su carácter de entusiasmo, curiosidad e interés durante este mismo proceso.

Cuando se trata de una lengua extranjera es importante establecer la concepción de la enseñanza de esta, es decir, si el francés en este caso, debe ser el producto final del proceso de aprendizaje o si será un instrumento vehicular de los

⁸² Genesee, F., Paradis, J., & Crago M. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MD: Brookes; Zafrana-Katsiou, M. (2001). *Brain and education (in Greek)*. Thessaloniki: Kyriakides Bros; Blondin, C. Candelier, M. Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. (1998). *Foreign languages in primary and pre-school education: context and outcomes. A review of recent research within the European Union*. London: CILT; y Endelevos, P., & de Jong, J. H. A. L. (2004). *Teaching foreign languages in The Netherlands: A situational sketch*. Enschede: NaB-MVT. Citados por GRIVA et. al, *Op.cit.*, p. 79-80.

⁸³ DELGADO, *Op.cit.*, p. 15.

(*) Bilingüismo aditivo: cuando la preferencia lingüística enriquece tanto el potencial lingüístico como su experiencia vital y sentimientos positivos.

(**) Bilingüismo sustractivo: cuando la experiencia de aprendizaje de la segunda lengua se asocia con sentimientos de inferioridad o maltrato.

⁸⁴ ROJAS, Leyla. Principales características del desarrollo del lenguaje en el niño. **En:** Cómo aprenden los niños una lengua extranjera. 1 ed. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. 11-20 p.

contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas de clase. El presente proyecto parte de la concepción instrumental de la enseñanza de la lengua desde una perspectiva comunicativa en la que predomine la negociación de los significados y los contenidos de las interacciones que se producen en el aula entre el adulto y el niño.

Lo anterior con el ánimo de que el aprendiz reconozca progresivamente la lengua extranjera como vehículo de comunicación en la escuela, siendo la comprensión oral y, posteriormente la expresión oral las habilidades donde se deben concentrar los esfuerzos durante los primeros cursos según sugiere Ruiz *et. al.*⁸⁵. Se destacan los siguientes aspectos como temas de especial atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua conforme a las teorías de Rutherford⁸⁶:

1. Las condiciones requeridas para apoyar el aprendizaje del niño

- Énfasis en la lengua como interacción
- Énfasis en el significado antes que en la forma
- Énfasis en situaciones del mundo concreto
- Desarrollo de actividades con sentido y propósito

2. El habla del maestro como apoyo al aprendizaje

Según Ruiz *et. al.*, la concepción instrumental de la enseñanza de una lengua extranjera se materializa a través de actividades lúdicas y altamente motivantes, con un lenguaje muy contextualizado, donde el objetivo principal no es sólo que los niños logren expresarse en la lengua extranjera, sino que también despierten

⁸⁵ RUIZ *et. al.* Las segundas lenguas y la escuela. *Op.cit.*, p. 31.

⁸⁶ RUTHERFORD W. *Second language Grammar: Learning and Teaching*, Longman Group. U.K. Limited, ESSEX. 1987. Citado por ROJAS. Condiciones de apoyo al aprendizaje en el salón de clase. **En:** Cómo aprenden los niños una lengua extranjera. *Op.cit.*, p. 22-30.

el deseo de hacerlo y participar. Estas actividades posibilitan el dominio y animan el uso de la lengua oral, lo que favorece el descubrimiento del valor instrumental del lenguaje por parte del alumno.

Acto seguido, es importante que los esfuerzos didácticos sean concentrados en los aspectos comprensivos de la lengua creando simultáneamente contextos de uso que permita a los niños el dominio gradual de la lengua extranjera, donde el *input* sea en la lengua extranjera y el *output* por parte de los aprendices pueda evidenciarse tanto a través de su lenguaje corporal como de su lenguaje verbal, ya sea en su lengua materna o en la lengua extranjera. Esto último se encuentra sustentado en las razones dadas por Ruiz *et. al.*, quienes señalan que la expresión es una respuesta natural a un mínimo de comprensión y que en la enseñanza de una lengua extranjera los estudiantes no deben sentir el rechazo de su lengua materna en el ambiente pedagógico.

Existe una gran variedad de actividades que promueven el aprendizaje de una lengua extranjera en la educación inicial, Rojas ha re-categorizado las formuladas por Rixon así: actividades que promueven el aprendizaje a través del disfrute lúdico, actividades que propician la formación de conceptos y otras que incluyen el análisis de la lengua. De acuerdo con las etapas de desarrollo de Piaget, los dos primeros tipos de actividades estarán dirigidos a niños y adolescentes que se encuentren en el rango de edad entre 7 a 11 años, donde se considera que son llevadas a cabo las operaciones concretas y formales. Por otro lado las últimas actividades especificadas por Rixon citado por Rojas⁸⁷, son las que favorecen el aprendizaje de una lengua extranjera en las poblaciones de niños que se encuentran en una etapa pre-operacional y de abstracción de símbolos, por ejemplo: las actividades que promueven ganancia o satisfacción lingüística, las actividades de diversión en las que se internaliza el lenguaje y las actividades que

⁸⁷ RIXON, S. "*The role of fun and games activities in teaching young learners*". En: Brumfit *et. al.* (eds) *op.cit.* Citado por ROJAS. Actividades para la enseñanza de las lenguas en la básica primaria. **En:** *Cómo aprenden los niños una lengua extranjera. Op.cit.p.* 37-50.

desarrollan el uso creativo de la lengua, categorizadas como aquellas que promueven el aprendizaje a través del disfrute lúdico.

De una parte, es importante recordar que la infancia es una edad privilegiada para el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que es la etapa de los seres humanos en la que se presenta un aprendizaje precoz en cuanto a los idiomas y aptitudes relacionadas especialmente, con el campo de la percepción del discurso oral. Estas capacidades perceptivas precoces han conducido a pensar que los niños tienen una capacidad universal que les permite discriminar todo tipo de contraste fonético de cualquier lengua natural. Adicional, existen parámetros propios de la infancia que facilitan el aprendizaje de una lengua extranjera, como: la necesidad de comunicar, el entorno socio-afectivo y la ausencia de bloqueo cognitivo y de inhibición según Michèle Garabédian citada por Courtillon⁸⁸.

Por otra parte, Ruiz *et. al.*(*)⁸⁹ ha señalado que el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera no está condicionado únicamente a la edad a la que los estudiantes son expuestos sino también a la metodología empleada para la enseñanza. Son consideradas absolutamente favorables aquellas actividades que cobran sentido para los estudiantes, centradas en sus intereses y relacionadas con la resolución de problemas, alineadas al trabajo habitual que se venga realizando en el aula de clase. Con esto se puede sentar las bases para que los aprendices desarrollen actitudes favorables frente al aprendizaje de la lengua extranjera, y además, que cobre sentido para ellos, el llevar a cabo actividades mediante una lengua no conocida y, en consecuencia, la aprendan.

⁸⁸ COURTILLON, *Op.cit.*, p. 12.

⁸⁹ RUIZ *et. al.* Enseñar la lengua oral. *Op.cit.*, p. 187-205. (*) Da orientaciones para el aula de educación infantil (EI) y educación primaria (EP) como por ejemplo, organizar el aula de forma que promueva el habla, lograr la atención de los niños ofreciéndoles experiencias interesantes de habla, potenciar el dominio progresivo de las reglas conversacionales en el diálogo y la conversación, facilitar la comprensión y la memoria: el uso de imágenes, símbolos y gráficos; la repetición que tiene sentido facilita el descubrimiento de las leyes internas de la lengua, potenciar la reflexión lingüística; y poner a los alumnos en contacto con hablantes nativos, promover los usos de la lengua extranjera fuera del aula y cuidar de que el buen humor y la confianza presidan el clima de la clase.

De lo anterior, se puede inferir que el éxito de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera con niños consiste en que el docente respete las especificidades del aprendizaje propias de la etapa de desarrollo en la que se encuentran, tome ventaja de las aptitudes que presentan frente a habilidades relacionadas con la oralidad, y utilice metodologías que doten de sentido y significatividad a los contenidos y a la lengua extranjera, como objetos de aprendizaje.

2.3.2.2 Aprendizaje cooperativo guiado a niños

La escuela es el escenario donde los estudiantes no sólo adquieren conocimientos sino donde aprenden a convivir y empiezan a formarse para la vida. Al interior de ella tienen lugar tres tipos de aprendizaje diferentes: cooperativo, competitivo e individualista. Johnson y Johnson⁹⁰ sintetizan los rasgos de estos tipos de aprendizaje en función de determinadas características de interdependencia social, en la siguiente tabla:

Tabla 1. Características de la interdependencia social

| CARACTERÍSTICA | COOPERATIVO | COMPETITIVO | INDIVIDUALISTA |
|-----------------------|------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Destino | Mutuo | Opuesto | Independiente |
| Beneficio | Mutuo | Diferencial | Propio |
| Perspectiva temporal | Largo plazo | Corto plazo | Corto plazo |
| Identidad | Compartida | Relativa | Separada |
| Causa | Mutua | Relativa | Propia |
| Recompensas | Ilimitadas | Limitadas | Ilimitadas |
| Motivación | Intrínseca | Extrínseca | Extrínseca |
| Atribución | Esfuerzo | Aptitud | Aptitud |
| Festejo | Éxito propio, éxito ajeno | Éxito propio, fracaso ajeno | Éxito propio |

Fuente JOHNSON, David W. y JOHNSON, Roger T. Aprender juntos y solos. p. 25

⁹⁰ JOHNSON, David W. y JOHNSON, Roger T. Aprender juntos y solos. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1999. Traducción Miguel Wald. Título del original en inglés: Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning. p. 25-26

La exposición de los estudiantes a estos tres tipos de aprendizaje contribuye a su desarrollo y formación integral. Sin embargo, se ha encontrado que el aprendizaje cooperativo goza de bondades tanto para docentes como para estudiantes cuando se trata de favorecer el interés general sobre el particular en términos de desempeño académico y de convivencia. Esto último se puede apreciar mediante la comparación de los rasgos de cada uno de estos modelos de aprendizaje en función de los elementos de la interdependencia social adecuada, especificado por Johnson y Johnson en la tabla a continuación:

Tabla 2. Elementos de la interdependencia social adecuada

| CARACTERÍSTICA | COOPERATIVO | COMPETITIVO | INDIVIDUALISTA |
|--------------------------|--|---|--------------------------------------|
| Interdependencia | Positiva | Negativa | Nula |
| Importancia del objetivo | Alta | Baja | Baja |
| Interacción | Promotora | De oposición | Nula |
| Responsabilidad | Individual, grupal | Individual | Individual |
| Habilidades sociales | Todas | Comparación | Nulas |
| Tarea | Cualquiera, incluyendo las nuevas, complejas, divisibles | Simple, unitaria, indivisible, sobreaprendida | Simple, unitaria, indivisible, nueva |
| Procedimientos, reglas | Claros, ambiguos | Claros | Claros |

Fuente JOHNSON, David W. y JOHNSON, Roger T. Aprender juntos y solos. p. 26

Desde esta óptica, el presente trabajo investigativo se propone favorecer el aprendizaje cooperativo. En razón a que es el escenario más propicio para que los estudiantes fortalezcan sus habilidades sociales, empiecen a comprender la importancia de la cooperación y a experimentar la satisfacción de alcanzar metas de aprendizaje como grupo.

Para abordar el tema del aprendizaje cooperativo, es necesario tener claridad sobre lo que es la cooperación y la forma en la que esta puede integrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan al interior de las prácticas

pedagógicas en los escenarios académicos. En lo que se refiere a estos conceptos, Johnson *et. al* proponen las siguientes definiciones:

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.⁹¹

Para complementar las nociones relacionadas con aprendizaje cooperativo, Arias *et. al.* nos brindan el concepto de ambiente de aprendizaje cooperativo:

Ambiente de aprendizaje cooperativo: Se define como aquel en el que los estudiantes trabajan en grupos pequeños de manera conjunta, asegurando que todos lleguen a dominar el material asignado. En este ambiente los estudiantes observan que su meta de aprendizaje es alcanzable si y sólo si los otros estudiantes de su grupo la alcanzan⁹².

Las anteriores definiciones en torno a la cooperación sugieren que las prácticas pedagógicas favorecen el aprendizaje cooperativo. Esto, siempre y cuando los estudiantes trabajen entre ellos para alcanzar objetivos comunes de aprendizaje y se vean beneficiados tanto a nivel individual como grupal, en términos de aprendizajes sociales y cognitivos.

Como se señaló inicialmente, las ventajas no son únicamente para los estudiantes sino para los docentes, a quienes la adopción del aprendizaje cooperativo les permite alcanzar una serie de importantes metas de manera simultánea. Johnson *et. al.* proponen como ejemplo, elevar el rendimiento de todos sus alumnos,

⁹¹ *Ibíd.*, p. 14.

⁹² ARIAS, Juan de Dios, CÁRDENAS, Carolina y ESTUPIÑAN, Fernando. Aprendizaje cooperativo. 2ª Ed. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, 2005. p. 13.

establecer relaciones positivas entre ellos y proporcionarles las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo⁹³.

Además, estos autores señalan que existen cinco elementos esenciales que deben ser explícitamente incorporados en cada clase para que la cooperación funcione. Conocidos como los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo, son listados y definidos brevemente por Johnson *et. al.*⁹⁴ como se muestra a continuación:

- Interdependencia positiva: El docente debe proponer una tarea clara y un objetivo grupal a los alumnos para que sepan que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo beneficia a él mismo sino también a los demás miembros, creando un compromiso de éxito de otras personas, además del propio.
- Responsabilidad individual y grupal: El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. Nadie puede aprovecharse del trabajo de los otros.
- Interacción cara a cara estimuladora: Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Así adquieren un compromiso personal tanto unos con otros, como con sus objetivos comunes.
- Técnicas interpersonales y de equipo: El docente debe enseñar a sus alumnos las prácticas de trabajo en equipo interpersonales y grupales con la misma

⁹³ JOHNSON, David W., JOHNSON, Roger T. y HOLUBEC, Edythe J. El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF, 1999. Traducción de Gloria Vitale. Título original: Cooperative learning in the classroom. p. 9.

⁹⁴ JOHNSON *et. al.*, *Op.cit.*, p. 21.

seriedad y precisión como les son enseñadas las materias escolares, para que sepan cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos.

- Evaluación grupal: Proceso mediante el cual los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar.

Acerca de estos componentes, Johnson *et. al.*⁹⁵ afirman que le permitirán al docente:

1. Tomar sus clases, programas y cursos actuales, y organizarlos cooperativamente.
2. Diseñar clases cooperativas que se ajusten a sus propias necesidades y circunstancias pedagógicas, a sus propios programas de estudios, materiales y alumnos.
3. Diagnosticar los problemas que puedan tener algunos alumnos para trabajar juntos, intervenir para aumentar la eficacia de los grupos de aprendizaje.

Lo anterior, permite inferir que el aprendizaje cooperativo puede ser implementado en toda práctica pedagógica independiente de los contenidos objeto de aprendizaje, siempre que la didáctica involucre la integración de los cinco elementos esenciales del aprendizaje cooperativo. Asimismo, tanto la clase como los recursos y los materiales deben estar diseñados en función de las necesidades y del entorno pedagógico en que se encuentran inmersos los estudiantes.

⁹⁵ JOHNSON *et. al.*, *Op.cit.*, p. 9.

Existen tres tipos de grupos de aprendizaje cooperativo: los grupos formales que funcionan durante un periodo que va de una hora a varias semanas de clase; los grupos informales que funciona durante unos pocos minutos hasta una hora de clase y; los grupos de base que funcionan por un periodo mínimo de un año. Con los estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D., de acuerdo con la naturaleza del presente trabajo de investigación, se considera que los grupos de aprendizaje cooperativo formal e informal son los más apropiados ya que se ajustan a la duración y los propósitos pedagógicos perseguidos en la propuesta didáctica.

Para que el aprendizaje cooperativo sea eficaz en el aula de clase, se debe dar mayor importancia a las relaciones entre compañeros, lo que a su vez facilita la adopción del concepto de Zona de Desarrollo Próximo planteada por Vigotsky. Según Arias, *et. al.*⁹⁶, la interacción promotora es un patrón de interacción entre los estudiantes, que ocurre cuando los individuos estimulan y facilitan los esfuerzos para el logro de unos y otros, donde la interacción estudiante-estudiante conduce a relaciones caracterizadas por la aceptación académica y el apoyo, el intercambio de información, la ayuda y la asistencia mutua, la motivación intrínseca para el logro, y un alto compromiso emocional con el aprendizaje.

Esto quiere decir que la conformación de grupos heterogéneos y la estructuración cooperativa de las actividades dentro del aula de clase permiten a los estudiantes interactuar, afectarse y colaborar mutuamente. Así, cada uno de los estudiantes avanza hacia su correspondiente zona de desarrollo próximo, con la ayuda ofrecida por uno o varios de los estudiantes del grupo, que se encuentre en una condición más ventajosa frente a las habilidades, contenidos y materiales propuestos para la sesión.

⁹⁶ ARIAS *et. al.*, *Op.cit.*, p. 19-20.

2.3.2.3 Unidad didáctica

Las unidades didácticas tienen como finalidad alcanzar objetivos de aprendizaje propuestos en el currículo. Para Courtillon⁹⁷, suponen la división de este en etapas y el diseño de unidades pedagógicas menores (sesiones de clase) que tracen la ruta pedagógica más óptima considerando la población, los contenidos, los intereses de los estudiantes, los recursos y los objetivos de aprendizaje, para que se maximicen los procesos de aprendizaje-enseñanza del francés en los aprendices. Courtillon⁹⁸ concibe la unidad didáctica como un proyecto de enseñanza, donde se eligen los medios que permiten asegurarlo en las mejores condiciones.

En este sentido, las unidades didácticas se constituyen como estrategias didácticas para alcanzar, en este caso, objetivos de aprendizaje específicos relacionados con las habilidades de pensamiento (recordar, atribuir y diferenciar) para potencializar el desarrollo de la habilidad comunicativa de comprensión oral, en el proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera en el que se encuentran los niños. Estas deberán ser diseñadas, implementadas, evaluadas y ajustadas conforme a las necesidades educativas que surjan en el transcurso de la investigación.

Las definiciones de unidad didáctica sobre las que se basa y articula la propuesta pedagógica del presente proyecto son, en primer lugar, la propuesta por el Ministerio de Educación y Ciencia de España citado por Corrales:

La unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Una unidad didáctica da

⁹⁷ COURTILLON, Janine. *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette Livre, 2003. Collection dirigée par Gérard Vigner. Nouvelle formule. p. 31.

⁹⁸ COURTILLON, Janine. *L'unité didactique*. Paris: Hachette Livre, 1995. p. 1.

respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitados.⁹⁹

En segundo lugar, se encuentra la definición de unidad didáctica ofrecida por Escamilla citado por Corrales. Esta permite complementar el concepto de unidad didáctica que se pretende configurar en la propuesta, así:

La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso¹⁰⁰.

De acuerdo con las definiciones anteriores, la unidad didáctica se refiere a un diseño curricular a pequeña escala, que persigue unos objetivos específicos de aprendizaje, cuyas actividades deben estar diseñadas considerando no sólo las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sino el entorno familiar, social, cultural y educativo donde se desarrollan, haciendo una administración eficiente del tiempo, el espacio y los recursos. Para el adecuado diseño de una unidad didáctica es importante prestar especial atención a los siguientes elementos:

⁹⁹ MEC de España (1992). Citado por CORRALES, Antonio. La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: las unidades didácticas. [En línea] Recuperado el 30/10/2013. Emásf, Revista Digital de Educación Física. Año 1, Num. 2 (enero-febrero 2010). p. 3.

¹⁰⁰ Escamilla, A. (1992). Unidades didácticas, una propuesta de trabajo en el aula. Colección Aula Reforma. Zaragoza: Luis Vives. Citado por CORRALES. *Ibíd.*, p. 4.

Cuadro 4. Elementos de la unidad didáctica

| ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA | |
|---|--|
| 1. Descripción de la unidad didáctica | Se indica el tema específico o nombre de la unidad, los conocimientos previos que deben tener los alumnos para conseguirlos, las actividades de motivación, etc. Se debe hacer referencia al número de sesiones de que consta la unidad, a su situación respecto al curso o ciclo, y al momento en que se va a poner en práctica. |
| 2. Objetivos Didácticos | Los objetivos didácticos establecen qué es lo que, en concreto, se pretende que adquiera el alumnado durante el desarrollo de la unidad didáctica. Se deben tener presentes todos aquellos aspectos relacionados con los temas transversales. Hay que prever estrategias para hacer partícipe al alumnado de los objetivos didácticos. |
| 3. Contenidos de aprendizaje | Debe ser explícitos los contenidos de aprendizaje sobre los que se van a trabajar a lo largo del desarrollo de la unidad, deben recogerse tanto los relativos a conceptos, como a procedimientos y actitudes. |
| 4. Secuencia de actividades | Se debe establecer una secuencia de aprendizaje, en la que las actividades estén íntimamente interrelacionadas. Es importante tener presente la diversidad al interior el aula y ajustar las actividades a las diferentes necesidades educativas de los alumnos en el aula. |
| 5. Recursos materiales | Se indicarán los recursos específicos para el desarrollo de la unidad. |
| 6. Organización del espacio y el tiempo | Se señalarán los aspectos específicos en tomo a la organización del espacio y del tiempo que requiera la unidad. |
| 7. Evaluación | Las actividades que van a permitir la valoración de los aprendizajes de los alumnos, de la práctica docente del docente y los instrumentos que se van a utilizar para ello, deben ser situadas en el contexto general de la unidad, señalando cuáles van a ser los criterios e indicadores de valoración de dichos aspectos. Asimismo, es muy importante prever actividades de autoevaluación que desarrollen en los alumnos la reflexión sobre el propio aprendizaje. |

Fuente DÍEZ, Enrique. Las unidades didácticas. Área didáctica y organización educativa.

Disponible en: <http://educar.unileon.es/Didactic/UD.htm>

2.4 MARCO CONTEXTUAL

El Colegio Integrado La Candelaria I.E.D. es un establecimiento educativo oficial mixto Calendario A, ubicado en la zona urbana, barrio Las Aguas en la Localidad 17 de la ciudad de Bogotá D.C., el cual funciona en las jornadas de la mañana, tarde y noche. Esta institución educativa cuenta con tres sedes: Sede A denominada Colegio Integrada La Candelaria donde se encuentran ubicados los grados desde tercero primaria en adelante; Sede B la cual se encuentra en proceso de reacondicionamiento; y Sede C de educación inicial denominada La Inmaculada donde se encuentran ubicados los grados de pre-escolar, primero y segundo primaria. Su escala educativa se encuentra dividida por ciclos: Ciclo I grados pre-escolar, 1° y 2° primaria; Ciclo II grados 3°, 4° y 5° primaria, Ciclo III grados 6° y 7° secundaria, Ciclo IV grados 8° y 9° secundaria; y Ciclo V grados 10° y 11° secundaria.

Esta institución se considera como una comunidad educativa diversa e incluyente que acoge población estudiantil de diferentes localidades de Bogotá. Ofrece educación formal desde grado preescolar hasta once, junto con otros programas dirigidos a niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales producto de sus condiciones físicas, cognitivas, sociales, culturales y económicas. Cuenta con un equipo humano de calidad que fortalece, construye y acompaña procesos de desarrollo humano con el estudiante en todas sus dimensiones mediante la promoción de ambientes de aprendizaje pertinentes, lúdicos, participativos, democráticos y solidarios, con énfasis para la lúdica, el tiempo libre, el turismo y el bilingüismo, en búsqueda del dominio del francés como lengua extranjera.

Algunos de los principios que orientan la acción de la comunidad educativa son la educación como derecho-deber fundamental y factor de desarrollo humano y de las sociedades; la participación de la familia dentro del proceso de formación; el

reconocimiento, aceptación, inclusión, integración, interrelación y potencialización de las particularidades étnicas, culturales, de edad, de género u orientación sexual, religiosa o política entre los diferentes grupos humanos que conviven en la institución; pertinencia y relevancia de la educación para los estudiantes, y la autonomía y la participación como directrices de actuación en el marco de las políticas institucionales.

Es un establecimiento educativo que pretende formar hombres y mujeres integrales apropiados de su territorio y empoderados con su entorno, capaces de forjar su proyecto de vida con competencias ciudadanas, comunicativas bilingües y laborales que les permitan transformar su realidad y generar para sí y su comunidad una mejor calidad de vida, mediante la vivencia de sus valores institucionales como la solidaridad, la tolerancia, la identidad, el compromiso, la responsabilidad, la justicia, la equidad y la inclusión

Esta institución educativa propende por ser reconocida por su liderazgo en procesos humanos y pedagógicos, por su compromiso en lograr su misión institucional y por su respuesta a los desafíos actuales del contexto, contando con una infraestructura y recursos humanos, físicos y tecnológicos de alta calidad. Para avanzar en la formación de los niños, niñas y jóvenes como ciudadanos comprometidos, productivos, competentes y alegres, la institución es orientada por los principios de integridad, autonomía, autoridad, criticidad, comunicación y autoestima.

El Proyecto Educativo Institucional P.E.I. del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D promueve la formación integral de sus estudiantes, el cual es concebido como un proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar de manera armónica todas y cada una de las dimensiones del ser humano a fin de lograr su realización personal plena en una sociedad incluyente, equitativa y solidaria. La institución considera las dimensiones cognitiva, afectiva,

comunicativa, ética, social, estética, biofísica o corporal y trascendente o espiritual del ser humano como el conjunto de potencialidades fundamentales en la persona con que se articula su desarrollo integral a través de las competencias. Sus bases las constituyen las políticas institucionales, establecidas en función del análisis contextual, los ambientes de aprendizaje, el sistema de gestión institucional, el horizonte institucional y su modelo pedagógico en general, integradas con las políticas sociales de diversidad, inclusión, comunicación, lúdicas y el uso del tiempo libre, haciendo énfasis en el turismo y el patrimonio con el objetivo final de lograr el desarrollo humano integral.

El colegio se encuentra en proceso de implementación del Programa Nacional de Bilingüismo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia a través de la enseñanza-aprendizaje del idioma francés en calidad de lengua extranjera como elemento fundamental dentro de su propuesta educativa. Actualmente, el colegio ha diseñado un programa de estudios con relación al idioma francés para cada uno de los ciclos, en lo que respecta al Ciclo I ha sido divulgado el módulo *“Je suis, Je découvre”* donde las temáticas a desarrollar son el trabajo escolar, el niño y su identidad, el entorno, la familia, los amigos, el colegio, los cinco sentidos y los sentimientos. Para el Ciclo II ha sido diseñado el módulo *“La Terre”* cuyas temáticas son los paisajes naturales y urbanos, y la riqueza y diversidad culturales.

A pesar de la iniciativa del colegio de elaborar un programa por ciclo, se ha evidenciado la inexistencia de una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica de trabajo propia, claramente formalizada que le permita a la institución seguir un proceso estructurado y unificado que conduzca a la apropiación del francés como lengua extranjera en sus estudiantes. Hasta el momento, los direccionamientos erigidos por la dirección del colegio consisten en un programa, la composición de los equipos de trabajo por cursos, nociones sobre los ambientes de aprendizaje y algunos consejos para llevar a cabo las clases.

El presente proyecto se enmarca dentro del principio de acción institucional relacionado con la importancia del dominio del francés como lengua extranjera configurándose como una propuesta pedagógica formal con rigor investigativo comprometida con los procesos de aprendizaje-enseñanza del francés para los estudiantes de Ciclo I de la institución. Esta iniciativa se propone brindar estrategias didácticas y metodológicas con miras a incentivar el desarrollo de la habilidad comunicativa de comprensión oral en francés y de las habilidades del pensamiento, que contribuyan al desarrollo de la competencia lingüística y a un pensamiento de calidad en la comunidad educativa.

3. METODOLOGÍA

3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque de la investigación es cualitativo, el cual ha sido definido por Hernández, Fernández y Baptista¹⁰¹ como un conjunto de procesos cuidadosos, metódicos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno, encaminados a generar conocimiento. El enfoque cualitativo como enfoque de investigación, según Grinnell citado por Hernández, Fernández y Baptista¹⁰² tiene cinco fases: a.) llevar a cabo la observación y evaluación de fenómenos; b.) establecer suposiciones o ideas como consecuencia de la información y evaluación realizadas; c.) demostrar el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento; d.) revisar las suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis; y e.) proponer nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas; o incluso para generar otras.

3.2 ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

El alcance de la presente investigación es de tipo descriptivo frente al conocimiento del fenómeno de la comprensión oral en el aprendizaje del francés como lengua extranjera en los estudiantes del Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D., en sus dimensiones, características y componentes¹⁰³, con el ánimo de establecer las bases para hacer predicciones frente a la interacción de las variables de comprensión oral en lengua extranjera y habilidades del pensamiento dentro de una propuesta pedagógica de carácter didáctico y metodológico¹⁰⁴.

¹⁰¹ HERNÁNDEZ, Roberto, *et. al.* Metodología de la investigación. 5 ed. México D.F.: Mc Graw Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V., 2010. p. 4.

¹⁰² Grinnell (1997). *Ibíd.*, p. 4.

¹⁰³ *Ibíd.*, p. 80.

¹⁰⁴ *Ibíd.*, p. 81.

3.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Investigación-Acción

Dado que con la presente investigación se pretende la transformación y la mejora de una realidad social y educativa partiendo de problemas prácticos vinculados con un entorno o ambiente específico, se consideró que el diseño de investigación que mejor se ciñe es el de investigación-acción en sus dos diseños fundamentales planteados por Creswell citado por Hernández *et. al.*, el práctico y el participativo. La investigación-acción-práctica en cuanto se refiere al estudio de prácticas locales de un grupo o una comunidad, involucra la indagación individual o en equipo, se centra en el desarrollo y aprendizaje de los participantes, requiriendo finalmente, la implementación de un plan de acción para resolver el problema, introducir la mejora o generar el cambio. En cuanto a la investigación-acción participativa se resalta la colaboración equitativa de todo el grupo o comunidad, se enfoca en cambios para mejorar el nivel de vida y desarrollo humano de los individuos, a la vez que emancipa tanto a los participantes como al investigador¹⁰⁵.

El diseño de la investigación-acción en general, según Sandín citado por los mencionados autores, se presenta en forma de espiral siguiendo rigurosamente los ciclos de: 1. detección del problema de investigación; 2. formulación de un plan de acción; 3. implementación del plan de acción y finalmente; 4. una retroalimentación que conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción¹⁰⁶. No obstante, cabe señalar que debido al tiempo con el que se contó para llevar a cabo la presente investigación, sólo fue posible hacer una primera y única aplicación, que consistió en el desarrollo cabal de los tres primeros ciclos y de la etapa de retroalimentación correspondiente al cuarto ciclo.

¹⁰⁵ Creswell (2005). *Ibíd.*, p. 511.

¹⁰⁶ Sandín (2003). *Ibíd.*, p. 511.

Teoría fundamentada

Se consideró el diseño de la teoría fundamentada, propuesta por Glaser y Strauss citado por Hernández *et. al.*¹⁰⁷, debido a la escasez de antecedentes locales relacionados con la temática objeto de estudio, además porque se espera que posibles proposiciones teóricas puedan surgir de los datos obtenidos en la presente investigación. Se utilizó un procedimiento sistemático cualitativo con el ánimo de sentar las bases para la formulación de una teoría que pueda llegar a explicar en un nivel conceptual, las relaciones entre el fenómeno educativo de la comprensión oral para el aprendizaje de francés y las habilidades del pensamiento en los niños de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D., respetando a cabalidad el ambiente natural de la comunidad.

Asociado a este diseño se siguió el proceso sistemático simplificado planteado por Corbin y Strauss¹⁰⁸ que consiste en una recolección de datos, una codificación abierta y el planteamiento de las bases para hacer predicciones o la formulación de una teoría. Según Hernández *et. al.*, la codificación abierta consiste en una revisión de la totalidad de los segmentos de los datos recolectados y la generación de categorías iniciales de significado mediante la eliminación de redundancias y el desarrollo de evidencia para las categorías, lo que implica el incremento de nivel de abstracción para el investigador. Como lo sugiere el autor, las categorías se encuentran basadas en los datos recolectados y tienen propiedades representadas por subcategorías, que a su vez proveen detalles de cada categoría¹⁰⁹.

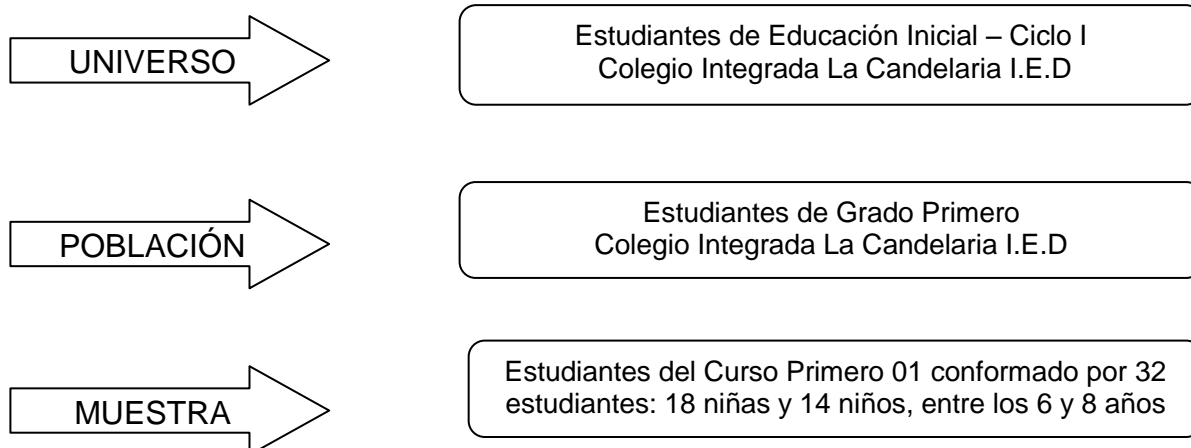
¹⁰⁷ Glaser y Strauss (1967). *Ibíd.*, p. 492-493.

¹⁰⁸ Corbin y Strauss (2007). *Ibíd.*, p. 494.

¹⁰⁹ *Ibíd.*, p. 494.

3.4 UNIVERSO, POBLACIÓN Y MUESTRA

El Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. como entidad unitaria califica a su comunidad educativa como diversa por albergar personas provenientes de diferentes regiones del país, etnias y religiones. Adicionalmente, ha identificado que los procesos educativos se ven afectados no solamente por el tipo de población sino por sus particularidades socioeconómicas, socio-afectivas y bajos niveles de educación. Aspectos que influyen en la deserción, el absentismo y la violencia al interior de la institución.



Selección de la muestra

La selección de la muestra se llevó a cabo tomando como punto de partida los grados que conforman el Ciclo I, es decir, preescolar, primero y segundo. Dado que la institución educativa tiene dos jornadas, mañana y tarde, se determinó el número de cursos por grado, en cada jornada así:

Cuadro 5. Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D.

| CICLO I | Jornada | |
|----------------|----------------|--------------|
| Grado | Mañana | Tarde |
| Preescolar | 3 | 2 |
| Primero | 2 | 2 |
| Segundo | 2 | 2 |

Fuente: Elaboración propia.

Puesto que la investigación está en función del componente oral y de la primera infancia, se consideró que los estudiantes de grado primero presentaban de forma equilibrada dichas características, ya que vienen del grado preescolar donde las prácticas pedagógicas están basadas en el lenguaje verbal oral, y hasta ahora se encuentran iniciando sus procesos de lecto-escritura. Además, los estudiantes se encuentran en la etapa de desarrollo pre-operacional, en proceso de transición hacia la operacional, en la que están adquiriendo la capacidad de pensar de manera lógica.

Una vez identificado el universo y la población, el investigador empleó su criterio para seleccionar la muestra final con la que fue llevada a cabo cada una de las fases del proceso investigativo. Es decir que esta corresponde a una muestra de tipo intencional, donde fue empleado un criterio no probabilístico. En palabras de Briones “las muestras intencionales son seleccionadas con ciertos criterios definidos por el evaluador con la finalidad principal de ubicar los focos de evaluación en grupos a los cuales le asigna especial importancia”¹¹⁰. En este punto, cabe señalar que la muestra final es el resultado de un proceso de unificación de un grupo base, con otro minoritario que compartía la problemática. A continuación se explica con mayor detalle el proceso seguido para la determinación de la muestra definitiva.

¹¹⁰ BRIONES, Guillermo. Diseños de evaluación II. **En:** Evaluación de programas sociales. 3 ed. México: Editorial Trillas, 2006. p. 118.

En el año 2013, durante la fase inicial diagnóstica, la muestra estuvo conformada por 20 estudiantes de grado transición, con quienes se determinó la situación problemática que dio origen a la investigación. Posteriormente, en el año 2014, estos estudiantes fueron promovidos al grado primero, al curso Primero 01, a los que se unieron 12 estudiantes más: 10 promovidos también de los otros cursos de preescolar en la misma institución y 2 estudiantes que ingresaron como nuevos al establecimiento educativo en dicho año.

Frente a esta unificación, el investigador procedió a hacer un diagnóstico informal con los 12 estudiantes, en el que determinó que compartían la problemática del grupo base. Es decir, la mayoría de ellos fueron estudiantes nuevos para el año 2013; habían visto los mismos contenidos en francés durante el año anterior; y también presentaban dificultad para comprender en francés corpus lexical y expresiones trabajadas con sus respectivos docentes titulares y en formación durante ese mismo año.

Por todo lo expuesto anteriormente, el investigador decidió ampliar la muestra de 20 estudiantes a 32 estudiantes, quienes conforman en su totalidad el curso Primero 01 de la jornada de la mañana del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D., considerado por Briones como grupo natural¹¹¹.

Caracterización de la muestra

La muestra corresponde a los estudiantes del curso Primero 01 de la jornada de la mañana, del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D., con los que se trabajó desde el año 2013, año a partir del cual comenzaron a cursar grado transición. Está conformada por 32 estudiantes en total, de los cuales 18 son niñas y 14 son niños, con edades entre los 6 y 8 años, se observó que una estudiante pertenece a la comunidad étnica Embera del Pacífico. No obstante, ningún estudiante pertenece

¹¹¹ *Ibíd.*, p. 116.

a comunidades afro-descendientes u otras comunidades indígenas. Algunos estudiantes pertenecen a familias desplazadas y otros se encuentran en condición de protección.

En cuanto al nivel de educación de los estudiantes, se conoce que para el año 2013, 30 de los estudiantes eran nuevos, preparados para dar inicio a su grado de transición, donde tan sólo dos habían cursado pre-jardín, en la misma institución educativa. Los otros dos estudiantes ingresaron como nuevos para el año 2014 a cursar primero primaria. Estudiantes nuevos como antiguos afirmaron no haber tenido nunca contacto con el francés como lengua extranjera antes de ingresar al establecimiento educativo¹¹².

La revisión de los factores socio-demográficos de los estudiantes permitió evidenciar que viven en diferentes zonas de la ciudad en estratos 1 y 2, no obstante la mayoría de los padres trabajan en la zona de La Candelaria. La situación socio-económica de los estudiantes está estrechamente relacionada con las condiciones económicas de los padres quienes se desempeñan en oficios como artesanos, comerciantes, vendedores ambulantes, conductores, servicios generales, oficios varios, entre otros, lo que refleja un bajo grado de escolaridad y profesionalización.

Algunos de los estudiantes viven con sus dos padres y otros viven en hogares disfuncionales cuyo padre o madre son cabezas de familia. La mayoría de los estudiantes se encuentran al cuidado de familiares cercanos o vecinos, durante el periodo que no permanecen en la institución educativa, debido a que sus padres se encuentran trabajando. Una minoría acompaña al trabajo a alguno de sus padres después de terminada la jornada académica dado que su lugar de trabajo queda ubicado en el barrio La Candelaria. No se han evidenciado casos de maltrato infantil ni violencia intrafamiliar en los hogares, a pesar de que los

¹¹² ...Véase el Anexo D...

estudiantes, en ocasiones, comentan de forma espontánea experiencias que se presentan en sus hogares.

Se trata de un grupo diverso en el cual hay dos estudiantes que superan el promedio de la edad de los demás, quienes por su edad influyen considerablemente en el resto del grupo y en las dinámicas propuestas para desarrollar las clases. Los estudiantes han tenido que adaptarse a cambios relacionados con estilos de enseñanza, dado que han experimentado tres cambios de docente titular durante los dos años y reciben clases de por los menos tres docentes en formación de francés de universidades con las que el colegio tiene convenios de cooperación.

La totalidad de los estudiantes recibe educación gratuita y un refrigerio diario por encontrarse matriculados y asistir de forma regular a la institución educativa distrital Colegio Integrada La Candelaria. A los padres de familia les corresponde aportar los uniformes y los útiles escolares que sus hijos requieran para llevar a cabo las prácticas pedagógicas al interior de la institución. Estudian en la jornada de la mañana, que inicia a las siete de la mañana y culmina alrededor de las once y media de la mañana. Los niños llegan a la institución educativa a pie, bicicleta, moto o medio de transporte público en compañía de padres, familiares, vecinos y/o amigos, y sólo abandonan la institución educativa cuando los recoge una persona reconocida por el docente titular o autorizada por los padres de familia.

Para el desarrollo de las prácticas pedagógicas los estudiantes tienen asignado un salón de clase equipado con mesas y sillas que se adaptan al tamaño de sus cuerpos, tablero y útiles escolares pertenecientes a la institución educativa para el goce y disfrute de los estudiantes durante su permanencia en esta, como tablas para punzar, tijeras, colbón, entre otros. Para el año 2013, los salones contaban únicamente con un minicomponente o reproductor, no obstante, a partir del año 2014, se introdujeron las tecnologías de la información a las prácticas

pedagógicas mediante la asignación de un computador, parlantes y un tablero inteligente, otorgados por el distrito. Los estudiantes permanecen la mayor parte del tiempo dentro del salón de clase y tan sólo durante el recreo se desplazan al patio donde cuentan con un espacio más amplio y con una zona de juegos, en los que pueden jugar y moverse con mayor libertad.

Ocasionalmente, los estudiantes participan en eventos culturales o salidas pedagógicas impulsadas por el énfasis que tiene el colegio en turismo y patrimonio cultural. Hacen salidas a parques, asisten a presentaciones de marionetas, dan paseos por el barrio La Candelaria, reconocido como patrimonio cultural, y participan en celebraciones culturales como el día del idioma.

A lo largo del semestre los estudiantes deben preparar una presentación que dé cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje del francés y al final de este hacen una presentación como muestra, en frente de la comunidad educativa de la sede La Inmaculada. Algunos de los estudiantes se encuentran inscritos a actividades extra-curriculares, es decir, fuera de su jornada académica, para el refuerzo y avance en el aprendizaje del francés con la colaboración de asistentes nativos provenientes del continente europeo, dando de esta forma un uso adecuado a su tiempo libre.

3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La recolección de información es de carácter, principalmente cualitativo y cuantitativa en menor medida. A continuación se nombran los instrumentos, propios de la investigación cualitativa como lo afirma Muñoz Giraldo *et. al.* citados por Bernal *et. al.*¹¹³, mediante los que fue recolectada y analizada la información,

¹¹³ Muñoz G., J. F.; Quintero Corzo, J. y Munévar M. R. A. (2001). Cómo desarrollar competencias investigativas en educación. Bogotá: Magisterio, Aula Abierta. Citado por BERNAL, César *et. al.*

y documentados los resultados de la investigación en sus diferentes etapas de diagnóstico, aplicación y conclusión:

1. Evaluaciones diagnósticas

La evaluación diagnóstica es para Iannfrancesco¹¹⁴ una herramienta que permite determinar la situación del educando antes de iniciar un curso, programa o proceso de aprendizaje. Con ella el docente establece la brecha entre lo que el estudiante debería saber y lo que en realidad sabe para plantear la ruta que le va a permitir al estudiante alcanzar los objetivos pedagógicos propuestos.

Se realizó una prueba diagnóstica con el objetivo de conocer la situación de la comprensión oral en el aprendizaje del francés como lengua extranjera, una única vez, al inicio de presente proyecto de investigación. También se llevó a cabo un test diagnóstico basado en habilidades del pensamiento frente a una temática en particular, con el ánimo de analizar con profundidad aspectos relacionados con la habilidad de comprensión oral en francés.

2. Diarios de campo de observaciones no participantes y participantes

La recolección de datos de la investigación en su fase diagnóstica y de implementación, se efectuó mediante diarios de campo considerados por Hernández *et. al.*¹¹⁵ como bitácoras donde se llevan registros y se elaboran anotaciones sobre los eventos o sucesos relacionados con el planteamiento.

Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales. 3 ed. Bogotá D.C.: Pearson, 2010. p. 192-193.

¹¹⁴ IANFRANCESCO, Giovanni. La evaluación integral y del aprendizaje: fundamentos y estrategias. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004. p. 32.

¹¹⁵ Hernández *et. al.*, *Op.cit.*, p. 376-380.

En estos se incluyen los siguientes tipos de anotaciones: (a) anotaciones de observaciones directas que describan el ambiente o contexto, secuencias de hechos o cronología de sucesos; (b) anotaciones interpretativas sobre los hechos que se perciban sobre significados, emociones, reacciones e interacciones entre los participantes; y (c) anotaciones temáticas sobre especulaciones vinculadas con la teoría, conclusiones preliminares y descubrimientos que vayan arrojando las observaciones. De igual manera, en ellos pueden ser documentadas interpretaciones personales sobre el aprendizaje, sentimientos y sensaciones, e interpretaciones relacionadas con la reactividad de los participantes.

En la fase de diagnóstico, se efectuaron observaciones cuya participación fue pasiva y/o moderada, dado que el observador no interactuó o participó sólo en algunas de las actividades propuestas durante las prácticas pedagógicas. Las observaciones llevadas a cabo en estas condiciones fueron registradas en diarios de campo sin ningún tipo de análisis adicional.

Durante la fase de implementación de las unidades didácticas, constituyentes fundamentales de la propuesta pedagógica, se efectuaron observaciones participativas donde el observador participó de todas o la gran mayoría de actividades desarrolladas durante la práctica pedagógica de los estudiantes. Estas observaciones fueron registradas en los diarios de campo o bitácoras incluyendo un análisis de las fortalezas y las debilidades del desarrollo del proceso, mediante el cual se detectaron dificultades que fueron corregidas de forma oportuna, permitiendo el ajuste o afinación de la estrategia didáctica propuesta durante su ejecución.

Lo anterior tiene fundamento teórico en Álvarez-Gayou citado por Hernández *et al.*, ya que la visión técnico-científica de la investigación-acción señala que este tipo de investigación cuenta con fases secuenciales de acción de planificación, identificación de hechos, análisis, implementación y evaluación, que se dan de

manera simultánea y constante a lo largo del proceso investigativo¹¹⁶. En otras palabras, dado que se investiga a medida que se interviene y que cada intervención puede arrojar resultados que demanden el ajuste de la estrategia, la estrategia fue sufriendo ajustes a medida que iba siendo implementada.

3. Entrevistas abiertas informales

La entrevista cualitativa es definida por Hernández *et. al.* como una reunión para conversar e intercambiar información entre una o varias personas. En particular, la entrevista abierta es aquella fundamentada en una guía general de contenido en la que el investigador posee total flexibilidad para manejarla en términos de ritmo, estructura y contenido¹¹⁷.

En este proyecto fueron realizadas entrevistas abiertas e informales conversacionales con estudiantes del Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D, con miras a obtener información que permitiera el conocimiento de sus condiciones sociales, económicas, físicas y afectivas. Se especifica su carácter informal debido a que consistieron en preguntas que fueron formuladas en diferentes momentos, a lo largo del periodo de investigación, cuyas respuestas fueron documentadas progresivamente en los diarios de campo o registros alternos.

4. Documentos, registros, materiales y artefactos

Estas fuentes de recolección de información, según Hernández *et. al.*, permiten al investigador conocer los antecedentes del ambiente, experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano¹¹⁸.

¹¹⁶ Álvarez-Gayou (2003). *Ibíd.*, p. 510.

¹¹⁷ *Ibíd.*, p. 418.

¹¹⁸ *Ibíd.*, p. 433.

a. Documentos y materiales organizacionales

Fue solicitada información institucional para la selección y caracterización de los estudiantes que conformaron la muestra del trabajo investigativo, el diseño de la prueba diagnóstica y el diseño de la propuesta pedagógica. Dentro de la documentación figuraron: los programas por ciclos para la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera al interior de la institución, el inventario de los cursos que conforman el Ciclo I de la institución, listado oficial de los estudiantes del curso Primero 01 jornada de la mañana y los observadores de los estudiantes pertenecientes a dicho curso.

b. Registros fotográficos

Los registros fotográficos tienen el objetivo de registrar el ambiente pedagógico en el que se llevan a cabo las prácticas pedagógicas, la participación de los estudiantes en las actividades de las unidades didácticas propuestas y las evidencias de los trabajos desarrollados por los estudiantes en el marco del presente trabajo investigativo. Las fotografías tomadas permiten observar el ambiente de aprendizaje de los estudiantes antes y durante la ejecución de la propuesta, su participación en las actividades y muestras de los trabajos realizados por ellos.

3.6 ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de datos consiste en transformar datos no estructurados en información estructurada, para lograr concluir sobre el proceso investigativo cualitativo realizado de manera científica. Patton señala la necesidad de darle una estructura a los datos recolectados, frente a lo que Willing indica que dicho proceso implica organizarlos en unidades, categorías, temas y patrones. Henderson afirma que esta información estructurada se debe interpretar y evaluar por estas mismas

unidades estructurales y, en caso de ser pertinente, para generar una síntesis de “alto orden” como es llamado por Boeije. Charmaz invita a relacionar los resultados del análisis con la teoría fundamentada o la creación de una teoría¹¹⁹.

Permiten los anteriores autores citados por Hernández *et. al.* hacerse a una idea de las implicaciones asociadas al análisis de información cualitativa en el marco del análisis de una investigación con enfoque cualitativo, es decir, organizar, interpretar y evaluar por unidades estructurales en función del planteamiento.

Frente al análisis cualitativo, estos últimos autores sostienen lo siguiente:

Más que seguir una serie de reglas y procedimientos concretos sobre cómo analizar los datos, el investigador construye su propio análisis. La interacción entre la recolección y el análisis nos permite mayor flexibilidad en la interpretación de los datos y adaptabilidad cuando elaboramos las conclusiones¹²⁰.

Por tanto, en primer lugar se organizaron los datos recopilados mediante los instrumentos de investigación mencionados en la sección precedente por categorías específicas planteadas en función de las variables que rigen la presente investigación. Para efectos del análisis de datos, la escucha activa, la comprensión oral, las habilidades del pensamiento y el aprendizaje cooperativo tienen la calidad de categorías principales, mientras que la percepción, lo social y lo actitudinal son categorías auxiliares. Cada una de estas categorías tiene unas subcategorías que amplían la comprensión de lo que abarca cada categoría. Por ejemplo, a la categoría de comprensión de habilidades del pensamiento corresponden las subcategorías de recordar, atribuir y diferenciar. Para mayor claridad se recomienda consultar el formato de grilla de evaluación de unidad didáctica¹²¹.

¹¹⁹ Patton (2002), Willing (2008), Henderson (2009), Boeije (2009) y Charmaz (2000). *Ibíd.*, p. 440.

¹²⁰ Coleman y Unrau (2005). *Ibíd.*, p. 440.

¹²¹ ... Véase el numeral 5.2 y Anexo G ...

Estas categorías fueron determinadas gracias a las variables de investigación desarrolladas en el marco teórico-conceptual y según el criterio del investigador. Quien a su vez otorgó relevancia a las variables auxiliares, para comprender de forma contextualizada el fenómeno del desarrollo de la habilidad comunicativa de comprensión oral en francés y de las habilidades del pensamiento con los estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D.

Para determinar el grado de desempeño correspondiente a cada subcategoría y categoría se propuso una escala de valoración en términos cualitativos donde los desempeños son calificados como bajo, medio o alto. A cada una de estas valoraciones cualitativas corresponde un rango de valoración cuantitativa que permite dimensionar la proporción de estudiantes que presentan un determinado desempeño.

Cuadro 6. Niveles y proporciones para evaluar la implementación

| Niveles de Desempeño | Proporción de estudiantes |
|-----------------------------|----------------------------------|
| Alto | 75 % al 100% |
| Medio | 25 % al 75% |
| Bajo | 0 % al 25% |

Fuente Elaboración propia.

El análisis de cada unidad didáctica se efectuó considerando dichas categorías, mediante la consolidación de grillas de evaluación¹²² que fueron diseñadas teniendo en cuenta tanto categorías principales como auxiliares y diligenciadas al final de cada sesión o de la unidad didáctica. Una vez diligenciadas las grillas de evaluación de las unidades didácticas implementadas, se efectuó un análisis global de la propuesta pedagógica por categorías, en donde se determinó su efectividad frente al desarrollo de la habilidad de comprensión oral en francés, se

¹²² ... Véase Anexo G ...

formularon medidas de mejora para las categorías que tuvieron un desempeño bajo para dar continuidad al proyecto y se sentaron las bases para formular una teoría encaminada a explicar la relación existente entre las habilidades del pensamiento y el desarrollo de la habilidad de comprensión oral en FLE.

4. PROPUESTA

La propuesta didáctica que surge a partir del presente trabajo investigativo consiste en el diseño e implementación de tres unidades didácticas encaminadas al desarrollo de la habilidad comunicativa de comprensión oral en FLE, en los estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. La implementación de esta propuesta se lleva a cabo a través del fortalecimiento de las habilidades del pensamiento: recordar, atribuir y diferenciar, fomentando un ambiente de aprendizaje cooperativo, donde cada estudiante se aproxima a su ZDP con la ayuda de sus compañeros y del docente.

La propuesta incluye el diseño de un material didáctico conformado por un material auditivo y otro visual, los cuales hacen parte integral de esta. Por una parte, el material auditivo consiste en grabaciones propias en francés, que fueron diseñadas y elaboradas en función de las temáticas abordadas en las unidades didácticas, atendiendo tanto a las necesidades pedagógicas de los estudiantes como a los objetivos didácticos de la propuesta. Por otra parte, el material visual consiste en presentaciones y talleres que sirven de apoyo al docente para trabajar las habilidades del pensamiento y desarrollar actividades estrechamente relacionadas con la comprensión oral en francés.

Igualmente, son parte integral de la propuesta los planes de clase¹²³ correspondientes a cada una de las sesiones que conforman cada unidad didáctica y el material desarrollado por el investigador para ejecutar cada una de las actividades allí contempladas, como láminas de imágenes, rompecabezas, escarapelas, entre otros.

¹²³ ...Véase el Anexo E ...

4.1 DISEÑO DE LA PROPUESTA

Generalidades

La habilidad de comprensión oral en francés será desarrollada en sus niveles de sensibilización, escucha global y escucha selectiva, tal como ha sido expuesto en el marco teórico de este mismo documento. A cada uno de estos niveles corresponde una unidad didáctica, que indica la ruta que el docente y los aprendices deben seguir para lograr alcanzar los objetivos de comprensión propuestos.

El diseño de las unidades consiste en secuencias de actividades cuidadosamente planeadas, basadas en habilidades del pensamiento cognitivas, de orden inferior y de orden superior, con miras a alcanzar un objetivo de escucha o comprensión oral en francés. Están estructuradas con variedad de actividades, donde las relacionadas con las habilidades del pensamiento se encuentran permanentemente articuladas con aquellas de comprensión oral en francés.

Dado que la comprensión oral es el fin último de la propuesta didáctica, el material auditivo será un elemento permanente y esencial para el desarrollo de las actividades. Adicionalmente, los ejercicios de comprensión oral relacionados con la escucha global y selectiva son propuestos siguiendo la metodología de pre-escucha, escucha y post-escucha.

Estas unidades contemplan la metodología del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de algunas actividades, mediante el cual es trabajado el concepto de zona de desarrollo próximo. Para este fin, se privilegian las actividades grupales donde los estudiantes deben actuar e interactuar para lograr llevar a cabo una tarea en particular, como equipo.

El seguimiento a la evolución de los estudiantes frente a la comprensión oral en francés y a las habilidades del pensamiento de recordar, atribuir y diferenciar, corresponde a una evaluación formativa, que da cuenta del proceso de los estudiantes a lo largo del desarrollo de la unidad. No obstante, se realiza una evaluación informal al inicio de cada sesión para determinar la retención de los estudiantes en lo referente al tema abordado durante la sesión inmediatamente anterior. De igual manera, se presta atención a las variables sociales de respeto e integración y a las actitudinales de atención, participación y organización, para poder identificar los aspectos tanto positivos como negativos de esta naturaleza, que influyen en la implementación de la propuesta, en los estudiantes que conforman la muestra del proyecto.

El tiempo presupuestado para la implementación de la presente propuesta es de 9 horas por unidad didáctica, cada una con tres sesiones de 180 minutos, para un total de 27 horas, equivalentes a 9 sesiones.

Para ilustrar más claramente la forma en la que se encuentra estructurada la propuesta y las unidades didácticas que la conforman, se presenta la Figura 3.

Figura 3. Unidades didácticas de la propuesta

| HABILIDAD COMUNICATIVA: COMPRENSIÓN ORAL EN FRANCÉS | | | | | | | | | |
|---|--------|-----------------|----------|-----------------------|-----------------|----------|----------------------------|-----------------|----------|
| Escucha Activa | | | | Escucha Global | | | Escucha Selectiva | | |
| Unidad #1 | | | | Unidad # 2 | | | Unidad # 3 | | |
| LES MONDES DES FAMILLES | | | | LA FAMILLE SE DÉPLACE | | | LES FAMILLES SE DÉCOUVRENT | | |
| Etapa | Sesión | Sec. Habilidad. | Duración | Sesión | Sec. Habilidad. | Duración | Sesión | Sec. Habilidad. | Duración |
| Sensibilizar & Presentar | 1 | Sensibilizar | 180" | 4 | Observar | 180" | 7 | Describir | 180" |
| | | Observar | | | Describir | | | Recordar | |
| Practicar & Producir | 2 | Recordar | 180" | 5 | Recordar | 180" | 8 | Relacionar | 180" |
| | | Relacionar | | | Relacionar | | | Atribuir | |
| | 3 | Atribuir | 180" | 6 | Atribuir | 180" | 9 | Asemejar | 180" |
| | | Diferenciar | | | Diferenciar | | | Diferenciar | |

Fuente Elaboración propia.

Particularidades

Unidad Didáctica No. 1 – Los mundos de las familias

Esta primera unidad didáctica tiene como objetivo sensibilizar a los estudiantes con los temas y sonidos en francés de los contenidos de la unidad, con el ánimo de que alcancen un estado de escucha activa. Los temas vertebrales de esta unidad los constituyen la familia y los animales de la granja. Adicionalmente, son introducidas expresiones lingüísticas en francés relacionadas con los saludos y expresiones interrogativas que servirán para dinamizar el desarrollo de las actividades planeadas. El tiempo estimado para la implementación de esta unidad didáctica es de 9 horas, distribuidas en tres sesiones de 180 minutos cada una.

Por tratarse de la fase inicial de sensibilización, las actividades están dirigidas a la exploración sensorial de los estudiantes a través de los sentidos de la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto. La habilidad de observación es trabajada mediante la presentación de material visual con el que los estudiantes tienen permanente contacto directo. Luego, estas actividades son articuladas con ejercicios de comprensión oral al final de cada sesión, que permitirán determinar el avance de los estudiantes hacia el estado de escucha activa y/o su permanencia en él. En esta fase, también se alentará a los estudiantes a prestar atención a los aspectos globales como la identificación de los personajes que intervienen en un registro auditivo en francés, así como el reconocimiento e identificación de vocabulario trabajado.

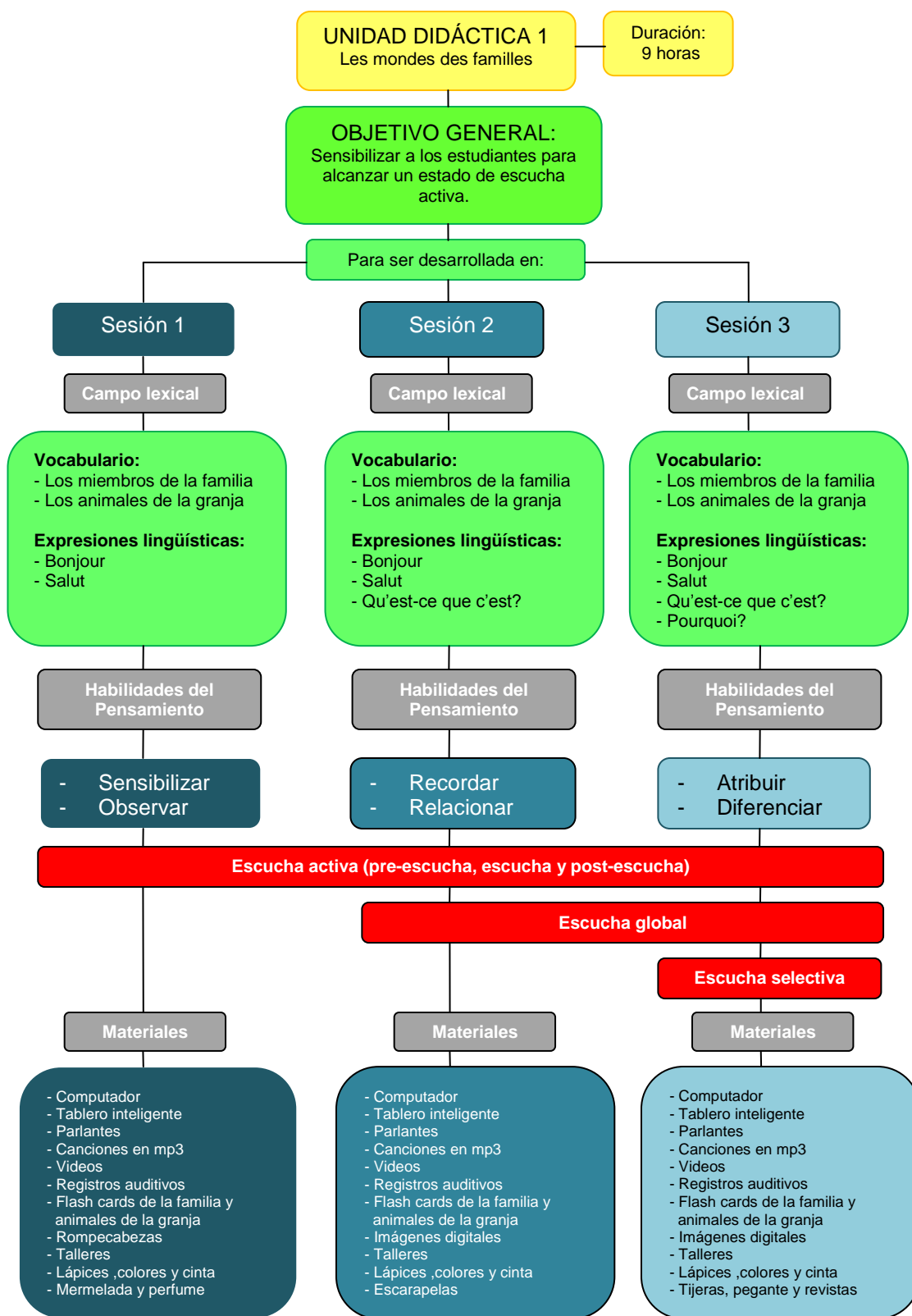
Para el trabajo de las habilidades del pensamiento de recordar, atribuir y diferenciar, se tomaron como habilidades auxiliares las de observar y relacionar. Esto debido a que las segundas son consideradas como habilidades de empalme, cuyo trabajo facilitará el fortalecimiento de las primeras. La habilidad de observar

sirve de base para recordar y diferenciar mientras que la de relacionar servirá de base para atribuir. La diferenciación será trabajada a lo largo de la unidad con referencia a la categoría de tamaño, tomando como base los atributos de pequeño y grande.

Dentro de las actividades propuestas en esta unidad didáctica incluyen la presentación de canciones y videos en francés, narración de historias cortas, actividades exploratorias de los sentidos, adivinanzas, predicciones, juegos de comandos en francés, talleres como base de los ejercicios de comprensión oral, escucha de registro auditivos en francés, juego de roles, rompecabezas, actividades con lenguaje corporal que dan cuenta de la comprensión, secuencias lexicales, concéntrese, actividades de observación, memorización, recuperación, atribución y diferenciación sobre los temas de la familia y los animales de la granja, entre otros.

A continuación se presenta de manera detallada la unidad didáctica No. 1 diseñada para los fines de esta investigación, cuyo objetivo es sensibilizar a los estudiantes para alcanzar un estado de escucha activa, en el marco del proyecto investigativo general que busca fomentar el desarrollo de la habilidad comunicativa de comprensión oral en FLE mediante el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento, con los estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. Cabe señalar que las habilidades de observar y relacionar son habilidades del pensamiento auxiliares que sirven de empalme para que se puedan llevar a cabo con mayor facilidad las actividades relacionadas con las habilidades de orden superior, como lo son la de atribuir y diferenciar.

Figura 4. Diseño unidad didáctica 1 – *Les mondes des familles*



Unidad Didáctica No. 2 – La familia se desplaza

Una vez llevada a cabo la fase de sensibilización donde los estudiantes se han familiarizado con los sonidos de la lengua francesa y han alcanzado un estado de escucha activa, se propone una segunda unidad didáctica que tiene como objetivo desarrollar la comprensión oral en francés haciendo énfasis en la escucha global de los temas de la familia, los medios de transporte y los lugares de la ciudad. En la que se pretende que los estudiantes, con relación a un registro auditivo, logren identificar los personajes que intervienen; el ambiente donde se desarrolla la escena; y el tema global, a partir del reconocimiento de vocabulario específico, propio de cada uno de los campos lexicales trabajados. El tiempo estimado para la implementación de esta unidad didáctica es de 9 horas, distribuidas en tres sesiones de 180 minutos cada una.

Nuevamente, las habilidades del pensamiento son articuladas para conseguir un objetivo de comprensión oral, no obstante, las habilidades de describir, clasificar y agrupar se configuran como auxiliares de las habilidades de recordar, atribuir y diferenciar, en colaboración con las de observar y relacionar. En este caso, la observación y la descripción sirven a recordar y diferenciar, mientras que la clasificación y agrupación potencian la atribución, para lo cual fueron desarrollados unos talleres. La diferenciación será trabajada a lo largo de la unidad con referencia a la categoría de color, tomando como referencia los colores primarios y secundarios.

La totalidad de los ejercicios de comprensión oral en francés han sido diseñados para ser desarrollados con una material de apoyo denominado talleres. En estos, los estudiantes dejan evidencia de las actividades realizadas en clase y de su desempeño frente a los objetivos correspondientes. Es de señalar que el trabajo del vocabulario de los tres grupos lexicales de la unidad a través de las habilidades del pensamiento se concibe como un facilitador para poder llevar a

cabo el proceso de procesamiento, interpretación y comprensión del discurso oral en francés, presente en un registro auditivo.

En esa unidad, se llevan a cabo actividades de observación, memorización, recuperación, descripción, relación, atribución y diferenciación respecto a los temas de la familia, los medios de transporte y los lugares de la ciudad; dinámicas grupales como desarrollo de actividades en el tablero y trabajo en equipo en labores estéticas, entre otros.

Unidad Didáctica No. 3 – Las familias se descubren

Esta última unidad didáctica tiene como finalidad el desarrollo de la comprensión oral en francés haciendo énfasis en la escucha selectiva de información contenida en un registro auditivo, sobre los temas de la familia y las partes del cuerpo. La escucha selectiva hace referencia al reconocimiento, selección y extracción de determinada información considerada importante, donde el receptor se detiene en determinados puntos del mensaje. Por lo tanto, los ejercicios de comprensión oral están diseñados para que los aprendices puedan interactuar con el material de forma pausada, para favorecer el reconocimiento de vocabulario y de expresiones lingüísticas trabajadas durante las dos unidades precedentes. El tiempo estimado para la implementación de esta unidad didáctica es de 9 horas, distribuidas en tres sesiones de 180 minutos cada una.

En esta unidad, las habilidades del pensamiento de empalme son describir, relacionar y asemejar, con el propósito de facilitar y fortalecer el trabajo de las habilidades de recordar, atribuir y diferenciar. Las categorías diferenciadoras trabajadas en la primera y segunda unidad son retomadas, es decir, el tamaño y el color, a las que les son añadidas las de cantidad y forma, quienes abarcan

atributos que enriquecen el material auditivo con el que son llevadas a cabo las actividades de comprensión oral.

Se retoma el vocabulario trabajado en la primera unidad, es decir, la familia y los animales de la granja, siendo abordados de manera sistemática a través de la observación y la descripción para favorecer el aprendizaje de las partes del cuerpo generales que comparten los seres humanos con los animales. Por lo tanto, los ejercicios de escucha selectiva están en función del vocabulario de las partes del cuerpo.

Las actividades de esta unidad didáctica tienen un alto componente de observación y descripción, las cuales son propuestas mediante el desarrollo de rompecabezas, reconstrucción de imágenes, identificación de diferencias en materiales visuales y auditivos, juegos que ejerciten la memoria a corto plazo, entre otros.

4.2 EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA

La ejecución de la propuesta se realizó durante el primer semestre del año en curso, materializada en una primera instancia mediante el diseño de los planes de clase correspondientes a las sesiones que conformaban cada una de las unidades didácticas. Posteriormente, se llevó a cabo la ejecución de cada una de las sesiones previamente planeadas. Una vez implementada la sesión, el investigador registraba lo ocurrido durante la práctica pedagógica en los diarios de campo¹²⁴ documentando fortalezas y debilidades identificadas durante la ejecución, y luego procedía al diligenciamiento de la grilla de evaluación¹²⁵ de la respectiva sesión, calificando el desempeño de los estudiantes, en cada una de las subcategorías, entre alto, medio o bajo.

¹²⁴ ...Véase el Anexo F...

¹²⁵ ...Véase el Anexo G...

Al finalizar la implementación de cada unidad didáctica, el investigador elaboraba una matriz de análisis¹²⁶, donde se recolectaba por categorías y subcategorías, las evidencias del proceso de implementación de la propuesta, es decir, la información proveniente de planes de clase, diarios de campo y grillas de evaluación. En este punto, el investigador contaba con la información cualitativa estructurada por categorías, sobre la que fue llevando a cabo el proceso de análisis integral de la propuesta didáctica.

Es preciso mencionar que la propuesta didáctica conformada por tres unidades didácticas, sólo pudo ser implementada en sus dos primeras unidades didácticas dado el recurso limitado del tiempo. Cada una de ellas cuenta con la matriz de análisis mencionada anteriormente, por unidad didáctica, cuyos resultados son presentados con detalle en el siguiente capítulo de análisis de resultados y constituyen la base de las conclusiones.

¹²⁶ ...Véase el Anexo K...

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 ANÁLISIS DIAGNÓSTICO

El diagnóstico consistió en el diseño e implementación de dos instrumentos con miras a conocer el grado de comprensión oral en francés de los estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. frente a un corpus lexical conformado por vocabulario trabajado con la profesora titulas y los docentes en formación que enseñan con regularidad la lengua francesa. A continuación se presentan los resultados de la encuesta informal sin guía y la prueba diagnóstica de comprensión oral en francés basada en las habilidades del pensamiento, realizadas a los estudiantes.

5.1.1 Encuesta informal sin guía

A continuación se efectúa el análisis de los resultados obtenidos en la encuesta informal sin guía¹²⁷ realizada a los estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D.

Recolección de datos: Diario de Campo del 20 de febrero de 2013
 Diario de Campo del 27 de febrero de 2013
 Diario de Campo del 06 de marzo de 2013

Preguntas:

1. ¿Quién te enseña francés en el colegio?
2. ¿Alguien te habla en francés en tu casa?
 ¿Habías escuchado a alguien hablar en francés, antes de llegar al
3. colegio?
4. ¿Cómo sabes que alguien te habla en francés?

¹²⁷ ...Véase el Anexo A...

5. ¿Has escuchado canciones en francés?

6. ¿Has visto videos en francés?

Organización de la información:

Cuadro 7. Consolidación resultados de la encuesta informal sin guía

| Cons. | Nombre | PREGUNTAS | | | | | |
|-------|------------------|--------------|----|----|------------------|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | Cristian | PP – PA | No | No | NS/NR | No | No |
| 2 | Maryan | PP – PA | No | No | No se entiende | No | No |
| 3 | Valentina | PP - PA – PC | No | No | Se habla rápido | No | No |
| 4 | Nicolas | PP - PA – PC | No | No | Se oye diferente | No | No |
| 5 | Hjeydy Stefani | PP – PA | No | No | No se entiende | No | No |
| 6 | Brayan Stiven | PP - PA – PC | No | No | Se habla raro | No | No |
| 7 | Miguel | PP - PA – PC | No | No | No se entiende | No | No |
| 8 | Laura Camila | PP - PA – PC | No | No | Se habla raro | No | No |
| 9 | Sara Juliana | PP - PA – PC | No | No | No se entiende | No | No |
| 10 | Ivan Andrés | PP - PA – PC | No | No | Se habla raro | Si | No |
| 11 | Andrés Felipe | PP - PA – PC | No | No | No se entiende | No | No |
| 12 | Zulay Stephanie | PP - PA – PC | No | No | Se habla rápido | No | No |
| 13 | Estefany Yisset | PP – PA | No | No | No se entiende | No | No |
| 14 | Angie Lorena | PP - PA – PC | No | No | No se entiende | No | No |
| 15 | Danna Valentina | PP | No | No | Se habla raro | Si | No |
| 16 | Rosita | PP | No | Si | No se entiende | No | No |
| 17 | Edwin Ferney | PP - PA – PC | No | No | No se entiende | No | No |
| 18 | Dayana Estefania | PP | No | No | NS/NR | No | No |
| 19 | Jeily Thaily | PP-PC | No | No | No se entiende | No | No |
| 20 | Sara Nicole | PP | No | No | No se entiende | No | No |

Fuente Elaboración propia.

Convenciones:

PP Profesora Pilar (Titular)

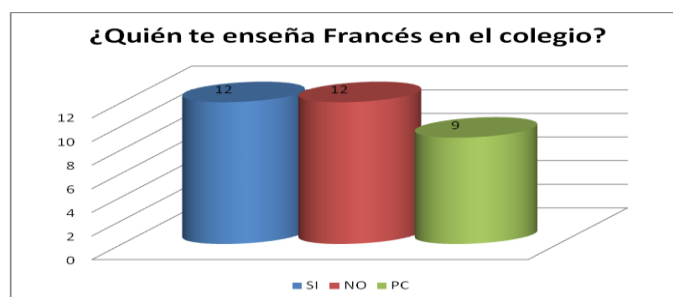
PA Profesora Ariadna (Practicante Universidad Libre)

PC Profesor Carlos (Practicante Universidad Nacional)

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN:

A continuación se efectuará un análisis cuantitativo y cualitativo de la información suministrada por los estudiantes del Ciclo I con relación a las preguntas formuladas.

Gráfica 1. ¿Quién te enseña francés en el colegio?

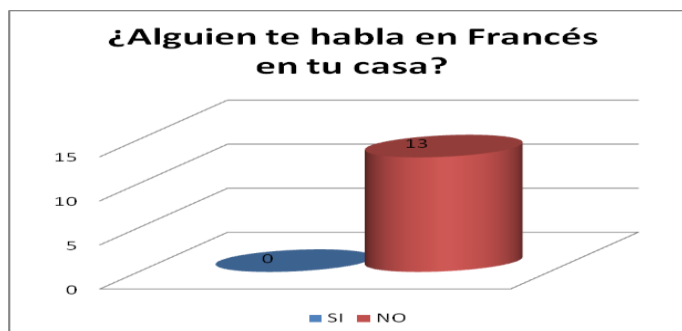


Fuente Elaboración propia.

Análisis:

El 100% de los estudiantes reconoce al menos uno de sus profesores de francés en el contexto escolar, es decir que identifican las fuentes de donde proviene su proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera. Esto es importante porque han creado una expectativa y una aceptación frente al estímulo auditivo del idioma francés en los diferentes encuentros pedagógicos tanto con su profesora titular (PP – Profesora Pilar) como con los profesores practicantes.

Gráfica 2. ¿Alguien te habla en francés en tu casa?

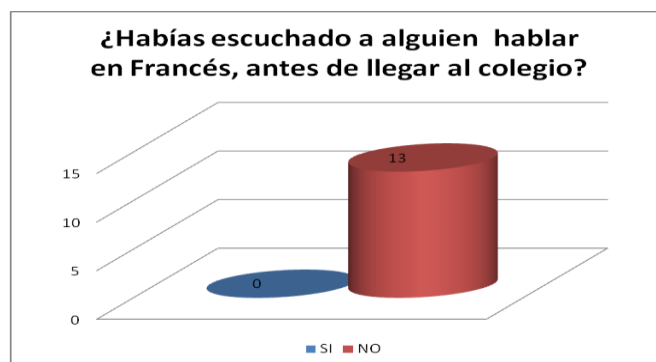


Fuente Elaboración propia.

Análisis:

El 100% de los estudiantes afirma que ningún miembro de su núcleo familiar le habla en francés o lo motiva a hacerlo durante el periodo de tiempo que permanece fuera de la institución educativa. Por lo anterior, se concluye que el único estímulo, vinculado al idioma francés, tiene lugar en el colegio durante los encuentros pedagógicos con el profesor titular y los profesores practicantes. Cabe señalar que de acuerdo a las observaciones efectuadas, en las clases diarias con el profesor titular predomina la lengua materna y el francés ha sido introducido a modo de la enseñanza de un número limitado de palabras como por ejemplo los días de la semana, la persignación, los colores y la mano derecha. Las sesiones con los profesores practicantes son dirigidas la mayor parte en francés, sin embargo, tienen lugar dos veces a la semana con una duración de dos horas.

Gráfica 3. ¿Habías escuchado a alguien hablar en francés, antes de llegar al colegio?

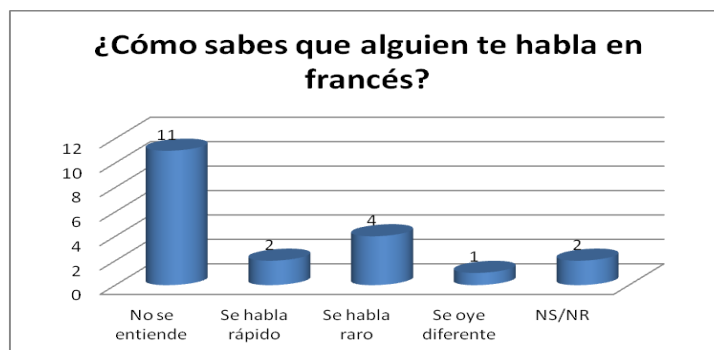


Fuente Elaboración propia.

Análisis:

El 90% de los estudiantes afirman no haber escuchado a nadie hablar en francés antes de haber ingresado a la institución educativa, confirmando así, que es el primer contacto que los estudiantes tienen con el francés como lengua extranjera. El 10% representado por la estudiante Rosita, se presenta porque la estudiante nació en Italia y permaneció parte de su infancia en este país de Europa. Con lo anterior, el colegio se constituye como el primer y único escenario pedagógico del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma francés para la mayoría de los estudiantes del Ciclo I.

Gráfica 4. ¿Cómo sabes que alguien te habla en francés?



Fuente Elaboración propia.

Análisis:

El 90% de los estudiantes tiene un mecanismo para identificar cuándo se les habla en francés. El 55% de los estudiantes afirma que saben que les hablan en francés cuando dejan de entender a los profesores, es decir, han hecho referencia al aspecto cognitivo o proceso mental de comprensión y asociación de un significante con un significado. Estos estudiantes perciben la lengua extranjera como un obstáculo para su proceso de aprendizaje pues señalan que han dejado de entender.

El 20% de los estudiantes señalan que los profesores hablan de una manera rara y el 10% de los estudiantes afirman que los profesores hablan más rápido. Este 30% de los estudiantes hacen referencia a la articulación del profesor en cuanto a velocidad y vocalización del francés.

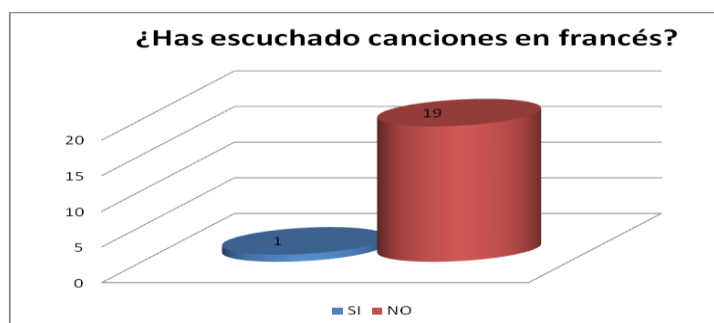
El 5% afirma que las cosas que dicen los profesores se oyen de manera diferente. Este 5% hace referencia al contraste de la lengua materna con la lengua extranjera en su aspecto fonético hecho por el estudiante en el ejercicio de

escucha, el cual constituye el primer paso para el desarrollo de la habilidad de comprensión oral en una lengua extranjera.

El 10% restante, representado por dos estudiantes, quienes se caracterizan por ser los más tímidos de la clase, no saben o no responden a la pregunta.

De acuerdo a lo anterior, la mayoría de los estudiantes reconocen el cambio de la lengua materna a la lengua extranjera. No obstante, el 55% deja de participar activamente en el proceso de aprendizaje debido a que deja de entender y tan solo el 5% ha hecho referencia al aspecto auditivo como base de la comprensión.

Gráfica 5. ¿Has escuchado canciones en francés?



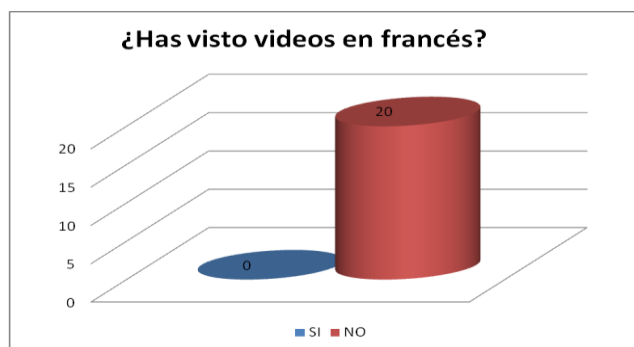
Fuente Elaboración propia.

Análisis:

El 95% de los estudiantes no han tenido contacto con el idioma francés de una manera diferente al discurso del profesor titular y los profesores practicantes. Lo anterior, pone en evidencia que la comprensión auditiva (oral) en el idioma francés ha sido estimulada únicamente a través de medios tradicionales como lo es el acto comunicativo del docente y la repetición de lo escuchado en la clase magistral diaria del profesor titular.

Tan solo el 5% representado por un estudiante ha tenido contacto con una canción en francés, principalmente por estar vinculado a la institución desde el año anterior y haber participado un evento académico llevado a cabo el día del idioma, confirmando que el colegio es el único escenario donde es posible la interacción con el idioma para los estudiantes de Ciclo I.

Gráfica 6. ¿Has visto videos en francés?



Fuente Elaboración propia.

Análisis:

El 100% de los estudiantes afirmaron no haber visto ningún video o programa televisivo en francés por lo que se concluye que las NTIC no hacen parte de la metodología de enseñanza y aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma francés como lengua extranjera. Material que favorece la asociación de fonemas, imágenes y significados.

5.1.2 Resultados prueba diagnóstica comprensión oral

A continuación se efectúa el análisis de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica de comprensión oral¹²⁸ relacionada con las habilidades del pensamiento, realizada a los estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria.

1. Habilidad objetivo: Recordar / Listar / Recuperar

Los niños comprendieron cuando se les preguntó en francés cuáles son *les moyens de transport terrestre*. Los niños recordaron y listaron los siguientes medios de transporte: globo (Rosa), helicóptero, avión, bici, carro, taxi, moto, Transmilenio, etc. Sólo una estudiante manifestó no haber comprendido pero luego recordó y dio sus propios ejemplos (Estefani). Todas las respuestas dadas por los estudiantes fueron en lengua materna, algunos intentaron usar una entonación francesa.

2. Habilidad objetivo: Reconocer

Los niños reconocieron los medios de transporte en la hoja con imágenes variadas que les fue entregada. Dos estudiantes mostraron no haber comprendido aun lo que es un medio de transporte pues dentro de las imágenes que señalaron se encontraban una plancha y una mesa, objetos que no corresponden a medios de transporte (Rosa y Estefani). Esto evidencia que la estudiante no sabe lo que es un medio de transporte y además, de acuerdo a la respuesta dada en la pregunta anterior, no sabe lo que es un medio de transporte terrestre pues nombró el globo dentro de sus respuestas.

¹²⁸ ...Véase el Anexo B...

3. Habilidad objetivo: Reconocer – Comprender – Comprensión oral

Los estudiantes reconocieron con facilidad las palabras en francés: *la colle*, *la professeure* y *la moto* y no levantaron la mano cuando les fueron nombradas las dos primeras. No obstante, cuando se les mencionó *la voiture*, *le bus*, *le soleil*, *le vélo* y *jaune*, la mayoría de los estudiantes dieron señales de no comprender pues no dieron una respuesta inmediata, pedían que les fuese repetida la palabra, tomaban tiempo para buscar en su memoria pero al final decían: no sé, no recuerdo, qué es eso?, qué qué?. Algunos estudiantes a pesar de no estar seguros se arriesgaban a levantar la mano, donde algunos acertaban aunque era evidente que se trataba de una cuestión de azar. Se les preguntó a los estudiantes qué era lo que se les había dicho y ellos respondían el medio de transporte incorrecto, por ejemplo: se les decía bus/bys/ y ellos contestaban la moto?. Los niños no reconocieron las palabras *soleil* ni *jaune* a pesar de haberlos visto con cierta regularidad con las profesoras titulares. Los niños confunden *la voiture*, *le bus* et *le vélo* con mucha frecuencia, no saben exactamente a qué medio de transporte se están refiriendo. Sólo cuatro estudiantes hicieron la actividad correctamente.

4. Habilidad objetivo: Ejemplificar

Antes de formular la instrucción sobre los medios de transporte, se les dio la instrucción relacionada con los animales, así: *Dites-moi un animal!* Los niños respondían acertadamente. Luego se les dio la misma instrucción sobre el tema de los medios de transporte, así: *Dites-moi un moyen de transport!*, habiendo hecho el ejercicio con los animales, fue más fácil para los estudiantes entender lo que se esperaba de ellos en la segunda instrucción. La mayoría de los estudiantes ejemplificaron correctamente en su lengua materna, dentro de sus

respuestas se encontraron: bus, moto, bicicleta, carro, bus escolar. Sólo uno de ellos contestó que el pájaro era un medio de transporte (Brayan).

5. Habilidad objetivo: Clasificar

Los niños debían coger el medio de transporte que la profesora pronunciara en francés y ubicarlo del lado de la hoja correspondiente, ya fuera del lado de los terrestres o de los no terrestres. La instrucción de cómo clasificar los medios de transporte les fue dada en lengua materna pero el *input* de los medios de transporte les fue dado en francés. La mayoría de estudiantes tomaba el medio de transporte incorrecto frente al que había sido pronunciado, aunque la mayoría clasificaron los medios de transporte correctamente entre los que eran y no eran terrestres. Esta actividad evidenció que la mayoría de los estudiantes no asocian el sonido en francés a la imagen del medio de transporte. Los estudiantes volvieron a mostrar las mismas dudas que en la actividad número 3 porque no asociaban automática ni rápidamente sino que una vez reconocían que no sabían con seguridad cuál imagen era la correcta, se lanzaban a tomar cualquiera que les pareciera y la ubicaban conforme se les había indicado en lengua materna. La mayoría de los estudiantes confunden los medios de transporte en francés, no discriminan los sonidos, no asocian el *input* a una imagen en particular. Sólo dos estudiantes llevaron a cabo la actividad correctamente a cabalidad (Iván y Zulay).

6. Habilidad objetivo: Usar / Resolver un problema

La mayoría de los estudiantes no comprendieron lo que se esperaba de ellos con la pregunta. La mayoría no contestó nada o contestaban cosas diferentes a la que se les había preguntado. Sólo 5 estudiantes contestaron correctamente mostrando comprensión de lo que se les estaba preguntando y sus respuestas fueron consistentes y lógicas frente a lo preguntado.

7. Habilidad objetivo: Diferenciar

La mayoría de los estudiantes no pudieron establecer las diferencias entre un carro y una bicicleta o un bus y una moto, todas las respuestas fueron dadas en lengua materna. La mayoría de los estudiantes se sintieron incapaces de dar una respuesta diciendo: no sé; otros intentaron dar una respuesta pero contestaban con cualquier ocurrencia. Sólo 4 estudiantes mencionaron elementos como el techo, las llantas, las puertas, entre otros como elementos de diferenciación.

8. Habilidad objetivo: Atribuir

La mayoría de los estudiantes atribuyeron de manera incorrecta los personajes a los medios de transporte. Cuando se les preguntó que porqué lo habían puesto de esa manera, mencionaban que unos eran más ricos que otros, que todos tomaban el carro, que todos tomaban el carro porque había mucho barro. Sólo 4 estudiantes indicaron que por cantidad e implementos, el ciclista o el motociclista iba en la bicicleta o moto, y que las familias irían en el carro o en el bus.

9. Habilidad objetivo: Producción oral

Al preguntárseles en francés, la mayoría de los estudiantes comprendieron que se les estaba preguntando por el nombre de aquello que se les estaba mostrando y respondieron en su lengua materna. Se le pidió a los estudiantes que respondieran en francés y nuevamente se evidenció que los estudiantes confunden los nombres de las imágenes en francés, mirando la imagen se les facilita recordar la pronunciación de *la moto* y *le bus* pero no reproducen *la voiture* ni *le vélo*. Un estudiante comprendió que lo que se le estaba preguntando era el

color de la imagen que se le estaba mostrando (Brayan). Sólo 3 es estudiantes respondieron correctamente a todas las imágenes (Ivan, Zulay y Angie).

10. Habilidad objetivo: Producción (mímica, dibujo o sonido)

La mayoría de los estudiantes confundieron los medios de transporte cuando se les pidió que hicieran como si fueran en *une voiture, une moto, un vélo y un bus*. La mayoría de los estudiantes reconocen dos medios de transporte en francés pero los otros dos los confunden y luego los mezcla con los que había reconocido en primera instancia. Un estudiante hizo la misma mímica para los cuatro medios de transporte (Brayan). Sólo dos estudiantes llevaron a cabo la mímica correspondiente al medio de transporte indicado (Iván y Zulay).

5.2 ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Para llevar a cabo el análisis de la información recolectada a través de los diarios de campo, grillas de evaluación y talleres, fue elaborada una matriz donde convergieron todas las evidencias del proceso. Se elaboró una matriz por cada unidad didáctica, lo que facilitó el análisis por categorías y subcategorías.

Con el ánimo de facilitar las herramientas para comprender el procedimiento empleado para el análisis, fueron anexadas las evidencias correspondientes a la sesión número tres de la unidad didáctica número uno, es decir, el plan de clase¹²⁹, el diario de campo¹³⁰, la grilla de evaluación¹³¹ y la matriz de análisis de la unidad didáctica número¹³², donde se encuentra incluido el análisis de dicha sesión. Cabe señalar que la totalidad de las evidencias correspondientes a la

¹²⁹ ...Véase el Anexo H...

¹³⁰ ...Véase el Anexo I...

¹³¹ ...Véase el Anexo J...

¹³² ...Véase el Anexo K...

implementación de las dos primeras unidades de la propuesta didáctica se encuentran en formato digital¹³³.

5.2.1 Estrategia de sensibilización

Unidad didáctica No. 1

Fortalezas:

La fase de sensibilización se constituyó en un espacio para que los estudiantes exploraran su creatividad y su dimensión sensorial. La creatividad a través de la imaginación al recrear en su mente las historias cortas que les fueron narradas. La dimensión sensorial a través de la estimulación de sus cinco sentidos (vista, oído, olfato, gusto y tacto) con la ayuda de materiales y elementos que representaron una experiencia significativa para los estudiantes.

Se observó que las expresiones para saludar y para despedirse constituyen el punto de partida para el aprendizaje y la vivencia del francés como lengua extranjera en la dimensión social de los estudiantes, al interior de la institución académica y como parte de la comunidad académica. Los saludos permitieron a los estudiantes vivir el idioma, relacionarse con sus compañeros y avanzar en el proceso de integración con el grupo.

Los estudiantes encontraron significativos los materiales con los que interactuaron. El contacto directo con estos materiales permitió acercar a los estudiantes a los temas de la familia y los animales, generaron recordación de los temas en los estudiantes y también, favorecieron al posterior reconocimiento y recuperación del

¹³³ ...Véase el Anexo L...

vocabulario revisado. Razón por la cual se valida la fortaleza del material y su importancia en el proceso de sensibilización de los estudiantes frente a los temas de la unidad.

Además, los estudiantes presentan una disposición positiva frente a los ejercicios de escucha en francés y experimentan emociones eufóricas cuando reconocen vocabulario abordado durante las sesiones de clase, en los registros auditivos con los que fueron desarrolladas las actividades de escucha.

Fortalezas y debilidades:

Se evidenció que la exploración de los sentidos del gusto y del olfato generó poca recordación en términos de aprendizaje de vocabulario relacionado con la familia. No obstante, permitió que los estudiantes activaran estos sentidos y tuvieran una experiencia diferente durante el espacio dedicado al aprendizaje del francés como lengua extranjera.

Debilidades:

Se evidenció que los estudiantes presentan dificultades para seguir instrucciones con relación a actividades novedosas (no trabajadas con anterioridad) encaminadas a la exploración sensorial, como por ejemplo, mantener los ojos cerrados.

Unidad didáctica No. 2

Fortalezas:

La riqueza de los materiales empleados con los estudiantes durante la etapa de sensibilización para abordar los temas de esta unidad favoreció la recuperación de aprendizajes previos y la introducción de los temas de la unidad de una forma integradora y estimulante para los aprendices.

A partir de las experiencias pedagógicas en la clase de francés, los estudiantes encontraron elementos de reflexión frente a su comportamiento y el de las personas que los rodean, en lo que se refiere al uso apropiado de los medios de transporte.

Algunas de las actividades propuestas trascendieron el componente lingüístico de la clase y se constituyeron como una herramienta para explorar la dimensión social, humana, espiritual y emocional de los estudiantes. Los estudiantes demostraron haber generado vínculos emocionales durante el desarrollo de actividades pedagógicas propuestas, al relacionar los nuevos aprendizajes con personas de su ámbito familiar y escolar, y con sus experiencias de vida.

Debilidades:

Se observó que los estudiantes tienen poco contacto con actividades relacionadas con la imaginación, la predicción, la creatividad y la exploración de su dimensión sensorial.

5.2.2 Estrategia de comprensión oral en francés

Unidad didáctica No. 1

Escucha activa

Fortalezas:

Los estudiantes lograron alcanzar un estado de escucha activa a lo largo de la unidad durante las diferentes actividades propuestas y desarrolladas. Lo cual también fue comunicado por los estudiantes mediante su lenguaje corporal.

La variedad de actividades permitió evaluar la capacidad de los estudiantes para estar atentos a lo que se decía, ya fuera por parte de la profesora, los compañeros de clase y/o los personajes de un registro auditivo. A la vez que contribuyó a propiciar el ambiente de aprendizaje deseable para alcanzar un estado de escucha activa.

La escucha activa involucra el respeto por la palabra del otro y por la propia palabra. Con respecto a esto, se observó que los estudiantes requieren una regulación externa para mantenerse en silencio y además prestar atención continua a lo expresado por cualquier individuo.

Se evidenció que los estudiantes activaron y emplearon la escucha activa durante: las actividades de organización del ambiente pedagógico frente a la canción de inicio y finalización; los ejercicios de escucha que demandaban el reconocimiento de los personajes, la identificación de vocabulario y una actuación por parte del estudiante; y las actividades propuestas por la docente donde los estudiantes debían dar una respuesta física que diera cuenta de la comprensión oral del

vocabulario trabajado. Se observó que los estudiantes iban reteniendo y comprendiendo el mensaje, a medida que aumentaba la frecuencia y tiempo de exposición.

Los estudiantes reconocieron la importancia de adoptar un estado de escucha activa y de concentración para poder llevar a cabo el desarrollo de la clase y especialmente las actividades que involucraban un registro auditivo, ya que no les era posible llevar a cabo la tarea si no lograban oír y comprender lo que se decía en él.

El estado o actitud de escucha activa en los estudiantes favoreció la retención, comprensión, aprendizaje y apropiación de la expresión interrogativa *Qu'est-ce que c'est?*, que fue de rápida asimilación para el grupo en general. De igual forma favoreció la retención del vocabulario relacionado con la familia, los animales y los lugares de habitación, así como la comprensión y la producción oral en francés durante la clase.

Debilidades:

Se evidenció pérdida de atención por parte de algunos estudiantes ubicados tanto en la parte de atrás del salón como en la parte de enfrente, por razones de disposición de los lugares de trabajo dentro del salón y falta de interés por parte de los estudiantes, respectivamente.

Personajes

Fortalezas y debilidades:

Se observó que la mayoría de los estudiantes no se apoyaba en el tono de voz de los hablantes de un registro auditivo, para identificar el personaje que intervenía.

No obstante, durante la segunda y tercera sesiones, los estudiantes manifestaron atención y facilidad en cuanto al reconocimiento de los personajes mediante su tono de voz.

También se evidenció que los estudiantes retenían con dificultad los sonidos que acababan de escuchar. Esto es un indicio de una baja ejercitación de la memoria auditiva.

Mensaje

Fortalezas y debilidades:

Al principio de la unidad, se observó que la mayoría de los estudiantes no reconocían en el registro auditivo el vocabulario trabajado durante las actividades de la clase y que tan sólo una minoría identificaba vocabulario manifestándolo de manera espontánea y expresando ideas alusivas a lo que podía estar sucediendo en la escena que recreaba el registro auditivo. Sin embargo, al final de la unidad los estudiantes se apoyaban en la riqueza contenida en el material auditivo como sonidos y palabras, para comprender el mensaje contenido en este.

Fortalezas:

Luego de las actividades de escucha, respaldadas en su totalidad por un material auditivo, se evidenció que la mayoría de los estudiantes (27/30) tuvo un avance en el reconocimiento de los personajes a partir del tono de voz y en la identificación y comprensión oral del 90% del vocabulario de la familia, animales y lugares de habitación trabajados durante las sesiones de la unidad, dando información general y específica contenida en él.

Se observó que los estudiantes daban razón de la comprensión oral de la información contenida en los registros auditivos mediante el desarrollo de talleres que exigían establecer relaciones entre lo que era escuchado y lo que estaba plasmado en la hoja.

Función

Fortalezas y debilidades:

Al principio de la unidad, la mayoría de los estudiantes no reconocía los personajes de un registro auditivo, no reconocía vocabulario trabajado en clase y tampoco podía dar cuenta del significado o la función comunicativa de una palabra o una expresión en francés. No obstante, una vez finalizada la unidad, se observó que los estudiantes habían avanzado hacia el nivel de comprensión oral en francés del vocabulario trabajado (sustantivo y adjetivo) durante la unidad y expresiones que contienen dicho vocabulario, siguiendo la ruta de oír, escuchar activamente, reconocer los sonidos en francés y significar.

De forma similar sucedió con expresiones lingüísticas interrogativas como *Qu'est-ce que c'est?* y *Pourquoi?* que indagan por información específica. Estas fueron reconocidas y comprendidas por los estudiantes, al igual que su función comunicativa, durante el desarrollo de actividades pedagógicas encaminadas a la enseñanza-aprendizaje del francés.

Los aprendices dieron cuenta de lo anterior a través de su traducción a lengua materna, una respuesta física mediante lenguaje no corporal, el desarrollo de una actividad propuesta con base en lo que había escuchado y comprendido en francés y/o la elaboración de una respuesta, ya fuera en lengua materna o en francés. En este último caso se consideró la producción oral como una extensión,

manifestación o consecuencia de un proceso previo de comprensión oral en francés, razón por la que se hace alusión a ella, aun cuando no es objeto de análisis del presente trabajo investigativo.

Se observó que la constante exposición a registros auditivos (canciones y videos) en francés guarda una relación directamente proporcional con el grado de comprensión oral tanto de vocabulario como de expresiones lingüísticas en francés, por parte de los estudiantes. Los estudiantes mostraron una progresiva comprensión oral en la medida en que tenían mayor contacto con el material audio.

Unidad didáctica No. 2

Escucha activa

Fortalezas:

La mayoría de estudiantes manifestaron permanecer atentos y en un estado de escucha activa durante el desarrollo de la mayoría de las actividades propuestas por el docente, dando cuenta de su escucha activa mediante su lenguaje verbal y lenguaje corporal. Verbal mediante su participación al dar respuesta a las preguntas formuladas por el docente sobre el contenido presentado durante sesiones anteriores o durante la sesión actual; cuando los estudiantes hacen traducción simultánea a su lengua materna de lo que la profesora expresa en francés; y en las ocasiones en las que los estudiantes formulan preguntas con relación a semejanzas y/o diferencias que encuentran entre su lengua materna y el francés.

Corporal cuando los estudiantes se mantienen observando a la profesora durante la explicación de los contenidos y de las actividades o las participaciones de sus compañeros; las ocasiones en las que a través de señas o mímica dan respuesta a las preguntas formuladas por la profesora; e incluso al señalar con su dedo o con su mano las imágenes o los objetos correspondientes a lo que la profesora acaba de afirmar o preguntar en francés. Si bien la producción oral es importante durante el desarrollo de una clase de lengua extranjera, la producción oral no es condición de escucha activa ni garantía de esta.

Los estudiantes mantienen una actitud de escucha activa y manifiestan buena disposición, especialmente durante las actividades de comprensión oral que involucran registros auditivos en francés y desarrollo de talleres a partir de estos. La adopción de una actitud de escucha activa por parte de los estudiantes favoreció el fácil reconocimiento de los personajes que intervienen en el registro auditivo, la nitidez en los sonidos escuchados en francés, el reconocimiento y el la comprensión del vocabulario trabajado en cadenas habladas dentro del registro auditivo (escucha global), ya que se concentra la atención en lo que se escucha.

Los ejercicios de escucha desarrollados mediante las tres fases (pre-escucha, escucha y post-escucha) permiten una mayor apropiación del contenido del registro auditivo favoreciendo una mayor comprensión oral en francés, tanto en términos de mantener un estado de escucha activa como en la retención, recuperación, reconocimiento y comprensión de información global por parte de los estudiantes."

Debilidades:

Durante la fase de pre-escucha, en una primera instancia, los estudiantes no lograron sensibilizarse ni familiarizarse con el registro auditivo, debido a que no se encontraban en un estado de escucha activa sino que se habían limitado a oír. Por

lo tanto, la condición de escucha activa es indispensable para la escucha de sensibilización, en adelante. También se observó que los estudiantes presentaron dificultad en reconocer sonidos con los que no están familiarizados, como los que emiten los diferentes animales salvajes.

Comprensión global

Fortalezas:

Los estudiantes dieron señales de comprensión oral a través del lenguaje verbal oral y de su lenguaje corporal, al brindar una respuesta relacionadas con preguntas formuladas por la profesora u otro tipo de interacción contemplada dentro de las actividades propuestas por ella. Este comportamiento es señal de que los estudiantes se encuentran en un estado de escucha activa. Se observa el fuerte vínculo que existe entre la escucha activa y el grado de comprensión global en francés frente a la información contenida en un registro auditivo.

Los ejercicios de escucha desarrollados mediante las tres fases (pre-escucha, escucha y post-escucha) permiten una mayor apropiación del contenido del registro auditivo favoreciendo una mayor comprensión oral en francés, tanto en términos de mantener un estado de escucha activa como en la retención, recuperación, reconocimiento y comprensión de información global por parte de los estudiantes. Se observó que los estudiantes capturaban tanto información global como información específica durante la primera escucha, dando cuenta de que se encuentran en un estado de escucha activa que los conducía con mayor facilidad hacia una escucha global e incluso selectiva de forma directa.

La apropiación del vocabulario por parte de la mayoría de los estudiantes facilitó la comprensión en francés en sus niveles global y selectivo, de la información

contenida en el registro auditivo. Los estudiantes desarrollan su comprensión global a partir de información específica que reconocen en el registro auditivo y llevan a cabo un proceso de inferencia a partir de dicha información, basado en las relaciones que establecen entre lo que ven y comprenden. También se evidenció que los estudiantes reconocían y comprendían expresiones para despedirse en francés y las empleaban para interactuar con la comunidad académica, lo que favoreció en gran manera los intercambios lingüísticos en lengua extranjera.

Se observó que los estudiantes comprendían oralmente en francés con mayor facilidad cuando las actividades propuestas eran desarrolladas en el mismo orden, permitiendo a los estudiantes asimilar a partir del contexto de enunciación, el significado y la función de las palabras o frases expresadas por el docente. De igual manera, se puso en evidencia que los ejercicios de comprensión oral se constituyen como una oportunidad para que los estudiantes afiancen sus conocimientos, pongan en práctica lo aprendido y se den cuenta del grado de aprehensión que tienen, del vocabulario trabajado en clase.

Debilidades:

Algunos estudiantes presentaron dificultad para recordar parte del vocabulario de los lugares de la ciudad, sin embargo, se observa que se debe al bajo contacto que tienen con estos, ya que al aumentar la frecuencia de escucha de estas palabras, los estudiantes recuperan su significado. Por otra parte, los estudiantes presentan dificultad para comprender en francés la expresión *les lieux de la ville*, como el nombre del conjunto de los lugares.

Una minoría de estudiantes presentó un bajo desempeño en la comprensión global en francés. Esto se debió especialmente a la falta de continuidad en la asistencia y participación en las actividades propuestas, durante las sesiones que conforman las unidades didácticas de la propuesta didáctica.

Personajes

Fortalezas:

Los estudiantes presentaron fortaleza en la escucha global frente al reconocimiento e identificación de los personajes que intervenían dentro de un registro auditivo, dando cuenta de la cantidad de personajes, el género y la edad de estos, lo que manifestaban tanto en lengua materna como en lengua extranjera. La facilidad y la confianza con la que llevaron a cabo los estudiantes esta tarea, y la seguridad en sus respuestas, guardan relación con el estado de escucha activa que adoptaban al momento de llevar a cabo actividades de comprensión oral en francés con base en registros auditivos.

Mensaje

Fortalezas:

Los estudiantes identificaron los tres grandes grupos lexicales de la unidad y dieron cuenta de ello a través de actividades relacionadas con la clasificación y agrupación de imágenes. Adicionalmente, la permanencia de los estudiantes en un estado de escucha activa favoreció la identificación y el reconocimiento del vocabulario trabajado y por ende la comprensión global y específica de los enunciados expresados por el docente y presentes en un registro auditivo.

Fortalezas y debilidades:

Los estudiantes reconocieron en el discurso oral del docente, de sus compañeros y de un registro auditivo en francés, vocabulario relacionado con los miembros de

la familia, los medios de transporte, los lugares de la ciudad. y algunos colores. También identificaron expresiones interrogativas y formas de despedirse con las que habían estado familiarizados a lo largo de la unidad como por ejemplo: *qu'est-ce que c'est?*, *pourquoi?*, *c'est?* y sus variantes y *au revoir*.

No obstante, algunos estudiantes presentaron dificultad para recuperar de su memoria de largo plazo, algunas de las palabras que correspondían al tema de los lugares de la ciudad, a pesar de haberlos trabajado durante varias sesiones de forma consecutiva. Con relación a la palabra *lieu*, los estudiantes no lograron apropiársela, en lo relacionado con su pronunciación y reconocimiento en el discurso oral, de igual forma sucedió con la frase *les lieux de la ville*. La expresión interrogativa *combien de..?* fue asimilada rápidamente, aunque requirió emplearla con mayor frecuencia para que se instaurara en la memoria de largo plazo.

Función

Fortalezas:

La mayoría de los estudiantes reconoció y comprendió, es decir, conoció el significado o lo que denotaba la palabra, de casi la totalidad del vocabulario (los miembros de la familia, los medios de transporte y los lugares de la ciudad), frases y expresiones interrogativas trabajadas en francés durante la unidad didáctica. Así como expresiones empleadas para saludar y despedirse, las cuales usaban para relacionarse socialmente con los demás miembros de la comunidad académica.

Debilidades:

Los estudiantes presentaron al principio, dificultad para comprender la expresión interrogativa *combien de...?*, además se observó que no había apropiación de

esta, aun cuando los estudiantes le encontraron funcionalidad durante el desarrollo de una actividad. De igual manera sucedió con la frase *les lieux de la ville* y las expresiones que la contenían, dada la baja frecuencia con la que los estudiantes se encuentra en ella.

Frente al vocabulario de los lugares de la ciudad, los estudiantes presentaron dificultad para recuperar de forma inmediata el significado de algunas de las palabras que reconocían como lugares de la ciudad. En el tema de los colores se observó que algunos estudiantes no han consolidado el correspondiente proceso de significación, ya que hay casos en los que los estudiantes asignaban arbitrariamente el significado, a una palabra que reconocían como color en francés.

5.2.3 Estrategia de habilidades del pensamiento

Unidad didáctica No. 1

Recordar

Fortalezas:

Se observó que la mayoría de los estudiantes, es decir, un 70% (21/30) alcanzaron una apropiación de la expresión interrogativa *Qu'est-ce que c'est?* al recordarla, comprenderla y emplearla en sus intercambios comunicativos en francés para indagar por cosas que le son desconocidas o que no recuerdan. También la reconocían en el discurso oral, al igual que su significado, generando en los estudiantes el proceso de elaboración de una respuesta, ya fuera en lengua materna o en francés.

Se observó que los estudiantes retuvieron y comprendieron con facilidad el vocabulario de los lugares de habitación en francés, especialmente, a través de las actividades de organización, comprensión oral y atribución.

Se observó que los materiales significativos y con los que tuvieron contacto directo los estudiantes favorecieron el reconocimiento y la recuperación del vocabulario trabajado. Esto quiere decir que sirvieron como elementos auxiliares de la memoria a corto y largo plazo.

Se observó que la mayoría de los estudiantes (27/30) comprendieron y recordaron con facilidad las instrucciones dadas por la profesora para el desarrollo de una actividad particular. Esta actividad mental puso en marcha la memoria a corto plazo de los estudiantes.

Fortalezas y debilidades:

Se observó que los estudiantes conservan aprendizajes de periodos anteriores, especialmente los relacionados con *Total Physical Response*, como por ejemplo el comando: *Levez la main droit!*. No obstante, los estudiantes dieron cuenta de no recordar vocabulario trabajado en periodos anteriores, relacionado con los miembros de la familia.

La ejercitación de la memoria de corto y mediano plazo de los estudiantes a partir de diversas actividades, permitió que los estudiantes retuvieran y recuperarán casi la totalidad del vocabulario relacionado con la familia (4/5) y en promedio la mitad del vocabulario relacionado con los animales de la granja (5/10). Se observó que el vocabulario de la familia fue de más fácil y rápida asimilación y recordación. Se evidenció que los estudiantes presentaron mayor fortaleza en la producción oral del vocabulario de la familia que en el de los animales.

Por el contrario, el vocabulario de los animales demandó un mayor esfuerzo por parte de los estudiantes debido a la cantidad de animales y a la riqueza de sonidos que representaba dicha cantidad. No obstante, al final de la unidad, la mayoría de los estudiantes, es decir, un 70% (21/30) era capaz de reconocer y señalar, aproximadamente el 80% (8/10) de los animales que le eran pronunciados en francés.

Debilidades:

Se evidenciaron pocos casos de estudiantes (3/30) en los que se empleaba el nombre de un animal para dar cuenta de los demás. Es decir, casos en los que a pesar de la variedad de actividades, a los estudiantes no les fue posible asociar las palabras del francés a las imágenes o referentes correspondientes, ni en mayor ni en menor medida. Estos correspondieron a casos en los que los estudiantes presentaron dificultad para comprender en lengua extranjera aun cuando la lengua materna apalancó el proceso de aprendizaje.

Atribuir

Fortalezas:

Se observó que los estudiantes tuvieron un mejor desempeño en las actividades de atribución en comparación con los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica. Esto se debió a la ejercitación de los estudiantes en actividades de relacionar, que constituyeron el fundamento o la base para atribuir correctamente. Esto fue validado mediante actividades relacionadas con los temas de los miembros de la familia, los animales y los lugares de habitación donde los

estudiantes debían señalar los elementos que eran de competencia de un personaje o cosa.

Diferenciar

Fortalezas:

La totalidad de los estudiantes lograron dominio tanto en la comprensión como en la producción oral, en cuanto a diferenciar en francés personas, animales y objetos según la categoría de tamaño, entre grande y pequeño. Los estudiantes reconocían los adjetivos calificativos en francés tanto en forma aislada como dentro de una expresión u oración, y fueron capaces de ponerlos en práctica en la realización de actividades estéticas, oralmente para describir lo que lo rodea y mediante respuesta física a un comando oral.

Durante la prueba diagnóstica se evidenció que los estudiantes no eran capaces de diferenciar debido a que carecían de criterios o categorías que permitieran su comparación e incluso, debido a la baja ejercitación en las habilidades de observación y descripción. Al finalizar la unidad didáctica, se observó que la ejercitación en la habilidad de diferenciar en lengua extranjera otorgó mayor seguridad al estudiante cuando realizaba esta misma actividad en lengua materna.

Debilidades:

Se observó que los estudiantes lograron una apropiación de los adjetivos grande y pequeño. Esto se vio reflejado en la ejecución de una actividad estética propuesta por la profesora, en la que aun cuando algunos estudiantes no la realizaron de acuerdo a las instrucciones dadas por el docente, se tuvo en cuenta la calidad de

la tarea, tomando en consideración la adecuada clasificación de los animales en función de su tamaño.

Unidad didáctica No. 2

Recordar

Fortalezas y debilidades:

Los estudiantes ejercitaron permanentemente su memoria de largo plazo con el vocabulario trabajado en la clase de francés durante sesiones anteriores. Se observó que los estudiantes recuperaban con mayor facilidad el vocabulario relacionado con los miembros de la familia y los animales dominando un promedio de 10 palabras, entre los dos temas. En lo que se refería a los medios de transporte recuperaban en promedio 3 palabras.

Frente a los lugares de la ciudad, recordaban 5 palabras en promedio, aunque en ocasiones les tomaba más tiempo recordar unas palabras que otras, donde el refuerzo del *input* facilitó la recuperación de la palabra en francés junto con su significado. En cuanto a los colores en francés, la mayoría de los estudiantes tenía claridad en 4 de ellos en promedio, no obstante, algunos estudiantes a pesar de que recordaban la palabra en francés, no tenían claridad sobre lo denotado por esta. Por último, con relación a las expresiones lingüísticas, se observó que los estudiantes más que recordarlas, las reconocían dentro de un discurso oral.

Fortalezas:

Los estudiantes ejercitaron su memoria de trabajo durante la clase de francés, tanto su memoria visual como su memoria auditiva. Principalmente, al tener que acudir por información presentada recientemente por el docente, para el desarrollo de las actividades propuestas por este.

Debilidades:

Los estudiantes dieron cuenta de recordar en francés a través de su lenguaje corporal, al señalar con su dedo o mano la imagen correspondiente a la palabra acabada de pronunciar en francés. Es decir que la recordaban y la reconocían a pesar de que no lo manifestaban oralmente, ya fuera en lengua materna o en francés.

Algunos estudiantes participaban en voz muy baja y otros sólo lo hacían mediante lenguaje corporal. Si bien, para el proceso de recordar no es indispensable expresarse oralmente, pues recordar es un proceso cognitivo y hablar uno comunicativo, en clase de lengua francesa es importante dar cuenta oralmente de que se recuerda o no un determinado término para que los esfuerzos del docente puedan concentrarse en el refuerzo del vocabulario o expresiones lingüísticas que representan mayor dificultad para los estudiantes.

El desinterés y la falta de participación por parte de unos pocos estudiantes impidieron la ejercitación de la memoria de corto y largo plazo, es decir, de la habilidad de recordar en ellos, poniéndolos en desventaja con aquellos que participan en las actividades propuestas. Esto repercutió no sólo en la correcta apropiación del campus lexical trabajado sino de las demás actividades

propuestas que giraron en torno a la comprensión de frases que involucran el vocabulario, a través del cual es ejercitada la memoria, en su caso particular.

Atribuir

Fortalezas y debilidades:

Los estudiantes presentaron fortaleza en la habilidad de atribuir con relación a las personas, objetos y lugares con los que habían tenido una experiencia real en su vida familiar o académica. La habilidad de relacionar y la exploración que se hizo de esta contribuyeron al buen desempeño en las actividades de atribución, ya que los estudiantes se basaron en las relaciones que establecían entre elementos para posteriormente hacer la respectiva atribución.

Adicionalmente, los estudiantes acompañaron sus atribuciones de argumentos fundamentados en sus experiencias, actitudes que conducían a los estudiantes hacia un pensamiento crítico. Sin embargo, los estudiantes presentaron timidez o inseguridad al momento de atribuir, respecto de aquello con lo que no han tenido contacto a pesar de establecer correctamente relaciones entre dichos elementos.

Los estudiantes empíricamente desarrollaron estrategias que les permitieron llevar a cabo tareas de atribución y reconstrucción como por ejemplo la identificación de las piezas más grandes, la observación detallada de las piezas atribuibles de menor tamaño, la observación y el ensayo de prueba-error en lo que se refirió al tamaño de las partes y la verificación de la armonía de la imagen reconstruida en su totalidad.

No obstante, se identificó una minoría de estudiantes que presentó dificultad durante el desarrollo de actividades relacionadas con la atribución, especialmente,

por no llevar a cabo un proceso de observación detallado de las piezas ni apoyarse en los atributos de tamaño de las piezas, por lo que fue necesario presentar el modelo de la imagen para que con la ayuda de la observación pudieran lograr llevar a cabo la tarea de atribución.

Diferenciar

Fortalezas:

Los estudiantes se apoyaron en la observación detallada de rasgos y en la diferenciación a partir de la variable de tamaño para llevar a cabo actividades de reconstrucción y atribución.

Fortalezas y debilidades:

Los estudiantes presentaron facilidad para identificar, comprender y expresar en francés diferencias entre dos objetos, frente a las variables de tamaño (grande y pequeño) y color (3 a 4 colores), en ejercicios realizados con los temas de los medios de transporte y los lugares de la ciudad. Se observó mayor fortaleza frente a la variable de tamaño, ya que en lo que respecta a los colores, algunos estudiantes presentaron dificultad para expresar con seguridad en francés las diferencias de color, debido a que no tienen dominio del vocabulario, en cuanto a la correspondencia entre significante y significado. Es decir, asignan la palabra en francés de forma arbitraria a los colores que conocen.

5.2.4 Estrategia de aprendizaje cooperativo

Unidad didáctica No. 1

Fortalezas:

Algunas actividades favorecieron la identificación de los estudiantes más aventajados y menos aventajados, no sólo frente al francés sino también de aquellos que presentaban fortaleza o facilidad para llevar a cabo tareas relacionadas a las habilidades del pensamiento. Este proceso de identificación estuvo presente a lo largo del desarrollo de la unidad y permitió la interacción positiva entre los estudiantes y el docente, ya que promovió el cultivo de la colaboración como valor al interior de la comunidad académica.

Al finalizar la unidad, los estudiantes habían experimentado el aprendizaje cooperativo de diferentes maneras, como por ejemplo a través de la interacción e indagación con sus compañeros de clase frente a vocabulario trabajado, instrucciones impartidas por la profesora para el desarrollo de las actividades, la participación grupal en donde los estudiantes más aventajados jalonaban o mostraban el camino a los menos aventajados en lo relativo al vocabulario, expresiones en francés y/o desarrollo de actividades relacionadas con las habilidades del pensamiento. Como consecuencia, los estudiantes mostraron mayor seguridad en el momento de dar respuestas o expresar sus ideas en francés, en el desarrollo satisfactorio y culminación de las actividades propuestas por el docente y la solución de problemas de índole académico que se dieron al interior del aula de clase donde los estudiantes se ayudaban los unos a los otros en la construcción de su propio conocimiento.

Se observó que el aprendizaje cooperativo ayudó considerablemente el fortalecimiento de las habilidades de relacionar, atribuir y diferenciar. Además, en especial, la retención y comprensión permanente en lengua materna de las instrucciones impartidas por la docente con relación a la forma de llevar a cabo las actividades propuestas, favoreció en todo momento el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, ya que quienes habían prestado atención a las instrucciones pudieron brindar apoyo a quienes no las habían comprendido o no les habían prestado suficiente atención. De igual manera, cuando el docente aprobaba una actividad realizada por un estudiante, los demás se apoyaban en él para llevar a cabo su propia labor.

Fortalezas y debilidades:

Se observó que los estudiantes no se encontraban familiarizados con las dinámicas del aprendizaje cooperativo, ya que en una primera instancia prevalecieron comportamientos egoístas por parte de algunos estudiantes. Esta situación no permitió llevar a cabo las actividades en los términos esperados de participación, es decir, de todos y cada uno de los estudiantes. No obstante, en una segunda instancia, los estudiantes tuvieron una nueva oportunidad de vivenciar el aprendizaje cooperativo en la que se obtuvo mejores resultados, donde los estudiantes reconocieron que era posible aprender y trabajar mediante la cooperación mutua, mitigando al máximo los conflictos y fortaleciendo los vínculos entre pares.

Al finalizar la unidad, los estudiantes pudieron observar la diferencia entre trabajar cooperativamente de forma activa como parte de un equipo de trabajo frente a trabajar cooperativamente en forma pasiva o desinteresada dentro de un grupo. Si bien la calidad puede estar presente en ambos, la cantidad refleja el grado de cooperación que se dio al interior de cada grupo de estudiantes. La materialización

del aprendizaje y trabajo cooperativo de los estudiantes les permitió reconocerse como parte de un grupo y haber contribuido a la realización de una meta.

Debilidades:

Se observó la actitud desinteresada y poco participativa de algunos estudiantes frente a las actividades propuestas en el marco del aprendizaje cooperativo, lo que distanció a los estudiantes de las experiencias y aprendizajes que este les pudo brindar. Sin embargo, al final de la actividad, los estudiantes reconocieron que se puede lograr más cuando se trabaja en equipo.

Unidad didáctica No. 2

Fortalezas:

Los estudiantes evidenciaron trabajo cooperativo durante diferentes actividades como por el ejemplo durante el llamado a lista y la actividad de atribución donde los más aventajados ayudaron a sus compañeros a dar las respuestas apropiadas y a llevar a cabo una actividad determinada que contribuía a alcanzar un objetivo grupal. Los estudiantes dieron cuenta de sus prácticas cooperativas a través de su comportamiento y de sus intercambios lingüísticos tanto en lengua materna como en francés. Se observó que los estudiantes combinaban el trabajo cooperativo con el trabajo individual para desarrollar las actividades propuestas por el docente.

Debilidades:

Algunos estudiantes realizaron la tarea de sus compañeros en lugar de indicarles la ruta que debían seguir para lograr llevarla a cabo. En estos casos, el docente

sirvió como guía para indicarle a cada estudiante la forma en que debía desempeñar el rol de orientador con sus compañeros, para que fuera conservada la metodología propuesta por el docente para el desarrollo de las actividades.

Una minoría de estudiantes manifestó preferir el aprendizaje individualista, ya que no logró integrarse a las dinámicas grupales o de trabajo en equipo. Adoptaron una actitud pasiva o desinteresada frente a las actividades propuestas por el docente.

5.2.5 Estrategia Zona de Desarrollo Próximo

Unidad didáctica No. 1

Fortalezas:

Se observó que los estudiantes menos aventajados lograron soportar o apoyar a los estudiantes menos aventajados, ayudándoles a transitar desde su zona de desarrollo real hacia su zona de desarrollo potencial, durante una actividad propuesta por el docente o frente al trabajo de una habilidad del pensamiento específica. De igual manera, el docente sirvió como facilitador tanto para estudiantes aventajados como no aventajados frente a las actividades pedagógicas propuestas por él.

Se observó que el aprendizaje cooperativo y las actividades grupales fueron facilitadores para trabajar las zonas de desarrollo real y potencial, dado que los mismos estudiantes ayudaban a transitar a sus compañeros por esa senda con base en los conocimientos y aprendizajes que tenían. Esto fue evidenciado frente al vocabulario de la familia, los animales, los lugares de habitación, expresiones interrogativas en francés y el trabajo de las habilidades de pensamiento de

observar, recordar, relacionar, atribuir y diferenciar durante las actividades grupales y de aprendizaje cooperativo.

La comprensión de instrucciones por parte de los estudiantes constituyó la base para que pudieran llevar a cabo la actividad que pretendía conducir al estudiante hacia el alcance de su zona de desarrollo próximo. Ya se mencionó que se observó una conducta cooperativa entre los estudiantes para recordar y hacer claridad frente a las instrucciones de una actividad, permitiendo al estudiante observar el camino para desarrollar y culminar la tarea que le permitiría ubicarse en su zona de desarrollo próximo, que en su momento se convertiría en su nueva zona de desarrollo real.

Unidad didáctica No. 2

Fortalezas:

Los estudiantes menos aventajados frente a la realización de una tarea en particular propuesta por el docente, contaron con la colaboración de sus compañeros más aventajados, mediante la rememoración de las instrucciones impartidas, la muestra de la forma como debían llevar a cabo la actividad, claridades en la pronunciación en francés de vocabulario o expresiones trabajadas, entre otros. En la actividad relacionada con la habilidad de atribuir, los estudiantes más aventajados compartieron sus estrategias con sus compañeros como por ejemplo prestar atención a los detalles de las imágenes y al tamaño de las piezas, para que ellos lograran llevar a cabo por sí mismos la actividad.

Debilidades:

Algunos estudiantes optaron por desarrollar la tarea de sus compañeros quitándoles la oportunidad de que se desplazaran hacia su zona de desarrollo próximo de forma autónoma. De igual manera, los estudiantes que mostraron desinterés por las actividades grupales o que requirieron trabajo en equipo perdieron la oportunidad de desplazarse hacia su zona de desarrollo próximo, dado que se privaron de la interacción con sus pares y de los aprendizajes que estos les pueden dar.

6. CONCLUSIONES

- El presente trabajo investigativo contribuye al mejoramiento de la práctica pedagógica investigativa de los docentes en formación en el marco de la enseñanza de FLE en el país, dado que brinda elementos didácticos y metodológicos valiosos para el trabajo y desarrollo de la habilidad comunicativa de comprensión oral en un contexto educativo real carente de estrategias metodológicas que guíen los procesos de enseñanza-aprendizaje del francés. Además se constituye como el primer antecedente que materialice en una propuesta didáctica la integración de la comprensión oral en FLE, las habilidades del pensamiento, el aprendizaje cooperativo y la zona de desarrollo próximo, y las trabaje de manera simultánea.
- Se destaca el alcance descriptivo de la propuesta en la medida en que se pretendió construir una fundamentación de inicio a la formulación de una teoría, que pueda dar lugar a investigaciones con alcance explicativo y correlacional. Dichas investigaciones podrán explorar la relación existente entre el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento y las competencias comunicativas a desarrollar durante el aprendizaje de una lengua extranjera.
- El diseño de las unidades didácticas encaminadas al desarrollo de la comprensión oral en francés en los estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria I.E.D., en sus fases de escucha activa, escucha global y escucha selectiva, basadas en el trabajo de las habilidades del pensamiento de orden inferior y superior constituyen una propuesta didáctica innovadora para desarrollar la habilidad comunicativa en FLE durante la educación inicial. A su vez, estas unidades persiguen el fortalecimiento de las habilidades cognitivas, con el ánimo de establecer las bases para que los estudiantes alcancen un pensamiento de calidad, es decir, crítico, creativo y metacognitivo.

- La implementación de las unidades didácticas permitió fomentar el desarrollo de la habilidad comunicativa de comprensión oral en FLE en el Colegio Integrada La Candelaria I.E.D. y logró el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento de recordar, atribuir y diferenciar, a la vez que exploró la dimensión social de los estudiantes mediante la implementación de prácticas de aprendizaje cooperativo, que mejoró la forma en la que los estudiantes concebían el trabajo dentro del aula de clase y la forma de relacionarse con sus compañeros.

- El impacto que tuvo la implementación de la propuesta en los estudiantes de Ciclo I del Colegio Integrada La Candelaria fue significativo frente a cada una de sus estrategias: comprensión oral, habilidades del pensamiento, aprendizaje cooperativo y el concepto de zona de desarrollo próximo.

En lo que se refiere a la comprensión oral, los estudiantes lograron ubicarse y permanecer en un estado de escucha activa durante la mayoría de las actividades relacionadas tanto con las habilidades del pensamiento como con los ejercicios de escucha, generando retención, recuperación, reconocimiento y comprensión tanto de información propia de la escucha global como de la escucha selectiva. Es decir, los estudiantes al final de la implementación de la propuesta lograron dar cuenta de los personajes; hacer predicciones sobre el lugar donde se desarrollaba la escena; inferir el tema global de los enunciados que emitían los personajes en la grabación; identificar, reconocer y comprender vocabulario trabajado durante las sesiones alusivo a los temas de la familia, los animales de la granja, los medios de transporte y los lugares de la ciudad; y una mayor apropiación del contenido de los registros auditivos a través de la metodología de pre-escucha, escucha y post-escucha.

Las conclusiones asociadas a la estrategia de comprensión oral son:

a.) La escucha activa es un estado en el que deben permanecer los aprendices de una lengua extranjera durante la mayor parte de las actividades desarrolladas en las prácticas pedagógicas, para garantizar la calidad de percepción del *input*, facilitar los procesos que involucran las memoria de corto y largo plazo, favorecer el reconocimiento de vocabulario y expresiones en francés trabajadas y beneficiar las comprensión en sus diferentes niveles, en este caso global y selectivo.

b.) La comprensión global, trabajada a partir de la escucha global es una consecuencia de la escucha activa cuando los aprendices de la lengua extranjera son ejercitados en la discriminación de sonidos, la identificación de voces de diferentes personajes, el reconocimiento de ambientes donde se pueden llevar a cabo actos comunicativos y la identificación o inferencia del tema global de un enunciado. Producto del análisis se concluyó que los estudiantes se apoyan en la identificación de vocabulario para hacer inferencias con relación al tema global de un enunciado en francés.

c.) La identificación de los personajes se logra a partir de la ejercitación de los aprendices en la discriminación auditiva de sonidos de voces humanas, hombres, mujeres, niños y niñas que brinden una gama de posibilidades de especulación.

d.) El mensaje es cada vez más comprensible para los aprendices cuando estos han llevado a cabo una variedad de actividades con material significativo, que les permite tener un contacto directo con el vocabulario y las expresiones contenidas en los registros auditivos. Las actividades basadas en las habilidades de pensamiento que presentaron debilidad de los estudiantes, se constituyeron en una herramienta didáctica y metodológica para acercar a los

estudiantes al vocabulario y a las expresiones que posteriormente se buscaría que comprendieran en los ejercicios de escucha, que se tradujeron en una mayor apropiación de vocabulario y un fácil reconocimiento y comprensión del mismo en el discurso oral tanto de la docente, los compañeros y los personajes presentes en un registro auditivo.

e.) La comprensión del significado de las palabras y la función de expresiones lingüísticas en francés se vio potenciado por el desarrollo de actividades grupales y en las que los estudiantes interactuaron con sus compañeros en lengua francesa a partir de la formulación de preguntas y respuestas entre ellos. Adicionalmente, en la fase de presentación de los contenidos, el uso de material significativo para los estudiantes con el que pudieran tener contacto directo y manipular fue decisivo para la atribución de significados a las palabras y expresiones en lengua francesa.

Con respecto a las habilidades del pensamiento, la implementación de la propuesta logró el fortalecimiento de las habilidades del recordar, atribuir y diferenciar en las que los estudiantes habían presentado debilidad durante la fase diagnóstica. También favoreció al fortalecimiento y profundización en las habilidades de empalme como lo fueron las de observar, relacionar, clasificar, agrupar y asemejar, consolidando unas mejores bases para el trabajo de las habilidades de orden superior de atribuir y diferenciar. Se observó que el trabajo de estas dos últimas habilidades facilitaron la labor de inferencia relacionada con la identificación del tema global durante las actividades de escucha global llevadas a cabo con ayuda de material auditivo en francés.

Las conclusiones asociadas a la estrategia de habilidades de pensamiento son:

a.) La habilidad de recordar es posible mediante el funcionamiento de la memoria de trabajo y la memoria de largo plazo, este proceso se llevó a cabo

mediante la recuperación, interpretación y comprensión de vocabulario o expresiones no sólo presentadas sino trabajadas pedagógicamente durante sesiones de clase. La capacidad de recordar potencia y apalanca todos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Recordar, en el marco de aprendizaje de FLE implicó ejercitar la memoria visual, la memoria auditiva y los procesos de identificación y discriminación de sonidos, los cuales a su vez, facilitaron la comprensión oral.

b.) La habilidad de atribuir se fundamenta en la habilidad de relacionar. El fortalecimiento de esta habilidad se logró a través de actividades desarrolladas en las unidades didácticas, en las que los aprendices identificaron patrones haciendo uso de la observación y la indagación. La comparación, es decir, la identificación de semejanzas y diferencias contribuyó a efectuar una adecuada atribución.

c.) La habilidad de diferenciar se desarrolló a partir del establecimiento de categorías o variables que estructuraron el proceso de diferenciación, como por ejemplo las variables de tamaño y color, presentes en todos los objetos animales y personas. La ausencia de las variables dificulta la diferenciación y el discurso de los aprendices.

En lo que se refiere al aprendizaje cooperativo y a la zona de desarrollo próximo, se llevaron a cabo las primeras iniciativas que privilegiaran las prácticas cooperativas y el trabajo en equipo por encima de las prácticas individualistas. Las actividades grupales favorecieron no sólo el aprendizaje cooperativo en los estudiantes sino también el desplazamiento de los estudiantes desde su zona de desarrollo real hacia su zona de desarrollo potencial, en actividades relacionadas con el desarrollo de la comprensión oral en francés y el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento de recordar, atribuir y diferenciar.

Las conclusiones asociadas a la estrategia del aprendizaje cooperativo y la ZDP son:

- a.) El aprendizaje cooperativo es un método de trabajo que debe estar presente en las prácticas pedagógicas que se lleven a cabo con población infantil, se debe combinar con el aprendizaje individual para potenciar al máximo las capacidades individuales y sociales de los estudiantes. Esta metodología favoreció la vivencia de valores al interior del aula de clase y sensibilizó a los estudiantes frente a sus pares.
- b.) La zona de desarrollo próximo es un concepto ligado al aprendizaje cooperativo, dado que requiere la colaboración de un par que se encuentre en ventaja respecto a otro, que le pueda mostrar el camino para lograr llevar a cabo una tarea a la que no se ha enfrentado con anterioridad. El trabajo de este concepto implicó el avance y la superación de los límites de los estudiantes y los desafió a plantearse nuevos retos. Es preciso estar atentos a conductas en las que los estudiantes en lugar de servir de colaboradores, opten por desarrollar a título propio la actividad que representa dificultad para su compañero.
- El impacto profesional que tuvo este proyecto investigativo fue el de proponer, diseñar y ejecutar una propuesta innovadora que articulara las dimensiones comunicativa, cognitiva y social, materializada en unas unidades didácticas ejecutables para estudiantes de Ciclo I de un establecimiento educativo oficial, y que involucrara el diseño de material audio en francés en función de las necesidades e intereses de los estudiantes. Este ejercicio investigativo se constituyó en una ruta didáctica alternativa para futuras prácticas.

7. RECOMENDACIONES

- El presente proyecto investigativo puede ser prolongado mediante la implementación de la tercera unidad didáctica cuyo objetivo general es el desarrollo de la escucha selectiva de los estudiantes. Asimismo, puede hacerse extensivo en lo que se refiere a la comprensión oral, si se propone explorar la escucha detallada a la que se refiere Lothe, autora citada a lo largo del documento. De igual manera, este proyecto puede ser ampliado desde las habilidades del pensamiento, avanzando progresivamente hacia las habilidades de pensamiento de orden superior, a las que les corresponden actividades de mayor complejidad.

Este es un proyecto versátil que puede ir en doble vía, en el que las habilidades del pensamiento se pueden trabajar en función del desarrollo de una habilidad comunicativa o en función del desarrollo del pensamiento crítico. Adicionalmente, se puede adaptar a cualquier tipo de población siempre y cuando se lleve a cabo una etapa diagnóstica que ciña la propuesta a las necesidades reales de los aprendices.

- Los aspectos en los que podrían basarse futuras investigaciones a partir de los resultados arrojados en el presente trabajo investigativo son estudios de caso donde se pueda observar la correlación existente entre el desarrollo de la competencia comunicativa en FLE y el trabajo de las habilidades de pensamiento, desde las más básicas hasta las de orden superior. De esta manera se logrará hacer un seguimiento y ver hasta qué punto el desarrollo cognitivo relacionado con el pensamiento crítico puede llegar a potenciar el dominio de la competencia comunicativa en cualquier lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

AMESTOY DE SÁNCHEZ, Margarita. Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento. México: Editorial Trillas, 1991. 209 p.

ARGÜELLES, Denis y NAGLES, Nofal. Habilidades de pensamiento y estrategias de aprendizaje. **En:** Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo. 2 ed. Bogotá: Alfaomega Colombiana S.A., 2007. 314p.

ARIAS, Juan de Dios, CÁRDENAS, Carolina y ESTUPIÑAN, Fernando. Aprendizaje cooperativo. 2ª Ed. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, 2005. 218 p.

ARIAS, Juan de Dios, CÁRDENAS, Carolina y ESTUPIÑAN, Fernando. Aprendizaje cooperativo. Trabajo de investigación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003. 250 p.

BAYAS, Marialuz. Las ventajas de la oralidad para los niños de preescolar. [En línea] Recuperado el 20/06/2013. Plan Amanecer. Artículo. Ecuador, 2008. 3 p. Disponible en:
<http://www.planamanecer.com/portada/Preescolar%20%7C%20Informaci%C3%B3n/content/modo/view/id/145/>

BEAS, Josefina, SANTA CRUZ, Josefina, THOMSEN, Paulina y UTRERAS, Soledad. Diplomado desarrollo de habilidades de pensamiento. Universidad Nacional de Trujillo. 3 ed. Tomo I. Bogotá D.C: Alfaomega Colombiana S.A., 2007. 167 p.

BERNAL, César, CRUZ, Luis, GARCÍA, Myrna, BRICEÑO, María y JARAMILLO, Clara. Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales. 3 ed. Bogotá D.C.: Pearson, 2010. 305 p.

BLOOM, Benjamin. Taxonomía de Bloom.
<http://eduscapes.com/tap/topic69.htm>
<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>
<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>

BRIONES, Guillermo. Diseños de evaluación II. En: Evaluación de programas sociales. 3 ed. México: Editorial Trillas, 2006. p. 115-131

CAMPOS, Agustín. Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2007. 119 p.

CÍRCULO DE LECTORES. Diccionario práctico de la lengua española. Biblioteca Familiar Larousse. México, Ediciones Larousse S.A. de C. V., 2008.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Decenal de Educación 2006-2015.
Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122249.html>

-----, -----. Programa Nacional de Bilingüismo.
Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>

-----, -----. Plan Sectorial 2011-2014. CAMPO, María. Ministra de Educación Nacional. Primer Encuentro Regional 2011. [En línea]. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011. 43 p.
Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-279754_archivo_pdf_ministra.pdf

-----, -----, -----. Documento No. 9. [En línea]. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 2014. 100 p.
Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-327868_lecturas_9.pdf

-----, -----. Programa Nacional de Bilingüismo. [En línea]. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.htm>

-----, -----. Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Estándares Inglés Parte 1. Formar en lenguas extranjeras: Inglés ¡El reto!. [En línea] Recuperado el 17/09/2013. Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, 2006. p. 18-19. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-115174.html>

COLOMBIA, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. Bases para el Plan Sectorial de Educación 2012-2016: calidad para todos. [En línea]. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá, 2012. 86 p. Disponible en: http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/PLAN_SECTORIAL/2013/Bases%20Plan%20Sectorial%20Educacion%20DEF%204072013.pdf

CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR). En español: CONSEJO EUROPEO. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL). Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp

CONSEJERÍA EDUCATIVA VIRTUAL. Habilidades del pensamiento. [En línea] Recuperado el 25/09/2013. Disponible en: <http://consejeriaeducativavirtual.blogspot.com/2010/11/la-ensenanza-como-resolucion-de.html>

CORPAS, María Dolores y MADRID, Daniel. Desarrollo de la comprensión oral en Inglés como LE al término de la educación secundaria obligatoria española. [En línea] Recuperado el 23/05/2013. Porta Linguarum 11: Universidad de Granada, Enero 2009. 129-145 p. Disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/8%20M%20D%20Corpas_D%20Madrid.pdf

CORRALES, Antonio. La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: las unidades didácticas. [En línea] Recuperado el 30/10/2013. Emásf, Revista Digital de Educación Física. Año 1, Num. 2 (enero-febrero 2010). 13 p.

COURTILLON, Janine. Élaborer un cours de FLE. Paris: Hachette Livre, 2003. Collection dirigée par Gérard Vigner. Nouvelle formule. 159 p.

COURTILLON, Janine. L'unité didactique. Paris: Hachette Livre, 1995. 160 p.

CUQ, Jean Pierre y GRUCA, Isabelle. La compétence de compréhension de l'oral. **En:** Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. France: Presses universitaires de Grenoble, 2005. 157-177 p.

DÍEZ, Enrique. Las unidades didácticas. Área didáctica y organización educativa. [En línea] Recuperado el 09/09/2013.
Disponible en: <http://educar.unileon.es/Didactic/UD.htm>

DELGADO DE VALENCIA, Sonia. Un acercamiento a la didáctica de las lenguas extranjeras para niños "Para que cante la voz". Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Centro de Idiomas Extranjeros, 1998. 78 p.

ELIZONDO, Magdalena. Asertividad y escucha activa en el ámbito académico. México: Editorial Trillas, 2000. 154 p.

EMBAJADA DE FRANCIA EN COLOMBIA. Programa de Reintroducción de la Enseñanza del Francés – 2009. [En línea].

Disponible en:

<http://www.ambafrance-co.org/-Actualidad-Cultural-y-de,318-> Recuperado el 23/04/2014;

<http://www.ambafrance-co.org/Cooperacion-Universitaria-y;> Recuperado el 08/10/2013, y

<http://www.ambafrance-co.org/El-programa-de-reintroduccion-de> Recuperado el 08/10/2013.

GONZÁLEZ, Karen. Trabajo de Grado: Oralidad, una mirada a su didáctica en el aula preescolar. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana, 2011. CD T.ED 0244 G65 136 p.

GRIVA, Eleni y SIVROPOULOU, Rena. Implementation and evaluation of an early foreign language learning project in kindergarten. [En línea] Recuperado el día 06/09/2013. Springer Science+Business Media, LLC 2009. Published online: 29 April 2009. Early Childhood Educ. J. (2009) 37:79-87 DOI 10.1007/s10643-009-0314-3 p.79-87. Disponible en: <http://link.springer.com.ezproxy.unal.edu.co/article/10.1007/s10643-009-0314-3>.

G. DE MONTES, Zoraida y MONTES, Laura. Diplomado desarrollo de habilidades del pensamiento. Mapas mentales paso a paso. 5 ed. Tomo 2. Bogotá D.C.: Alfaomega Grupo Editor, 2007. 239 p.

GUZMÁN, Marisol. Enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa en niños colombianos cuyas edades oscilan entre los cuatro y diez años. Trabajo de Grado

para optar al título de Licenciado en Filología e Idiomas. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Filología e Idiomas, 1994. 103 p.

HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar. Metodología de la investigación. 5 ed. México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores S. A. de C.V., 2010. 613 p.

IANFRANCESCO, Giovanni. La evaluación integral y del aprendizaje: fundamentos y estrategias. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004. 116 p.

JOHNSON, David W. y JOHNSON, Roger T. Aprender juntos y solos. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1999. Traducción Miguel Wald. Título del original en inglés: Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning. 328 p.

JOHNSON, David W., JOHNSON, Roger T. y HOLUBEC, Edythe J. El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF, 1999. Traducción de Gloria Vitale. Título original: Cooperative learning in the classroom. ISBN 950-12-2144-X. 229 p.

LAORDEN, Cristina, GARCÍA, Elena y SÁNCHEZ, Salvador. Integrando descripciones de habilidades cognitivas en los metadatos de los objetos de aprendizaje estandarizados. [En línea] Recuperado el 02/08/2013. RED. Revista de Educación a Distancia. España: Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2005. 14 p. Disponible en: <http://revistas.um.es/red/article/view/24461>

MARTÍNEZ, Tamara. Los juegos cooperativos y su relación con el desarrollo de habilidades sociales en la educación inicial: un estudio de casos. [En línea] Recuperado el 10/09/2013. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Inicial. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana, 2012. p. 1-54. Disponible en: <http://www.uai.edu.ar/investigacion/publicaciones/Facultad%20de%20Desarrollo%20e%20Investigaci%C3%B3n%20Educativos/tesis-y-trabajos-finales.asp?f=E>

MÉNDEZ, Darlén. La comprensión auditiva en la enseñanza del español como lengua extranjera. [En línea] Recuperado el 23/10/2012. Cuba: Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas Facultad Humanidades, 2009. AdVersuS, VI-

VII, 16-17, diciembre 2009- abril 2010: 217-229 p. Disponible en: <http://www.adversus.org/indice/nro16-17/articulos/12VIVII-1617.pdf>

MITAKIDOU-KOKONIS, Christodula. Foreign language learning in preschool settings. [En línea] Recuperado el día 03/09/2013. International journal of early childhood. Aristotle University of Thessaloniki. Greece; Early Childhood Education Department, 1995. Sección 2. p. 47-53. Disponible en: Base de Datos Springer Link - <http://link.springer.com.ezproxy.unal.edu.co/article/10.1007/BF03174931>

O'BRIEN, Dominic. Aprender a recordar. Buenos Aires: Edicionar Oniro S.A., 2000. Título original: Learn to remember. Publicado en inglés por Duncan Baird Publishers Ltd. Traducción de Nuria Martí. Ilustración de cubierta Mandy Pritty. 160 p.

ORTIZ, Johanna, ROCHA, Deisy y RODRÍGUEZ, Victor. Comprensión oral, un acercamiento al trabajo de aula. Trabajo de Grado para optar al título de Magister en Educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2009. 141. p.

PÁEZ, Marisol. Diseño de estrategias de estimulación de las habilidades cognitivas y lingüísticas para niños escolarizados de 6 a 8 años de edad. Universidad Manuela Beltrán. Programa de Fonoaudiología. Grupo de Investigación. Bogotá: Vicerrectoría de investigaciones, 2010. 87 p.

PIAGET, Jean y BARBEL, Inhelder. Psicología de la primera infancia: Desarrollo psíquico desde el nacimiento hasta los 7 años. **En:** KATZ, David, BUSEMANN, Adolf, PIAGET, Jean y INHELDER, Barbel. Psicología de las edades. Del nacer al morir. Madrid; Ediciones Morata S.L., 1982. 130 p.

ROJAS, Leyla. Cómo aprenden los niños una lengua extranjera. 1 ed. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. 98 p.

RAMÍREZ, Viviana y RODRÍGUEZ, Ana María. La representación de fábulas de La Fontaine para mejorar la habilidad de expresión oral de los niños de transición 03 del I.E.D. La Candelaria. Trabajo de Grado para optar al título de Licenciado en ciencias básicas con énfasis en humanidades e idiomas. Bogotá: Universidad Libre, 2011. 144 p.

RUIZ, Uri, ALDEKOA, Iñaki, AREIZAGA, Elisabet, GUASCH, Oriol, OILHARTZABAL, Lontxo, SERRA, Josep y VILA, Ignasi. Las segundas lenguas y la escuela. La comprensión y la expresión orales. Enseñar la lengua oral. **En:** Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria. Madrid: Síntesis Educación, 2000. 1-216 p.

SALAZAR, María. Diseño de situaciones didácticas en la utilización del cuento infantil para el desarrollo de la competencia del lenguaje oral en preescolar. [En línea] Recuperado el 10/09/2013. Trabajo de grado para optar por el título de Maestría en Educación. Hermosillo: Secretaría de Educación y Cultura. Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora. Escuela Normal Superior de Hermosillo. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 26 "A" Hermosillo, 2010. p. 1-129. Disponible en: <http://www.aulavirtualupeu.com/wp-content/uploads/2012/06/TESIS-situaciones-didacticas-ver-diario-campo.pdf>

SALGADO, Diana. Aprendizaje de la segunda lengua en edad preescolar, estrategias didácticas para la enseñanza en el aula. Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciada en Pedagogía Infantil. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana, 2009. CD T.ED 0212 S15. p. 135

SÁNCHEZ, Lízbeth y ANDRADE, Rafael. Habilidades intelectuales: una guía para su potencialización. 2 ed. México: Alfaomega: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2013. 255 p.

VIGOTSKY, Lev. Infancia y Aprendizaje. [En línea] Recuperado el 03/10/2013. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Journal for the Study of Education and Development. Infancia y aprendizaje. ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, N° 27-28, 1984. 105-118 p. Google Academico. Dialnet.

ANEXO A

ENCUESTA INFORMAL SIN GUÍA COLEGIO INTEGRADA LA CANDELARIA I.E.D. – CICLO I

Preguntas:

1. ¿Quién te enseña francés en el colegio?
2. ¿Alguien te habla en francés en tu casa?
3. ¿Habías escuchado a alguien hablar en francés, antes de llegar al colegio?
4. ¿Cómo sabes que alguien te habla en francés?
5. ¿Has escuchado canciones en francés?
6. ¿Has visto videos en francés?

ANEXO B

PRUEBA DIAGNÓSTICA COMPRENSIÓN ORAL COLEGIO INTEGRADA LA CANDELARIA I.E.D. – CICLO I

1. Habilidad objetivo: Recordar / Listar / Recuperar

Tiempo estimado: 2’’

Materiales: *Input* oral

Pregunta en español: ¿Cuáles son los medios de transporte terrestre que se vieron la semana pasada?

Pregunta en francés: *Quels sont les moyens de transport ?*

2. Habilidad objetivo : Reconocer

Tiempo estimado : 3’’

Materiales: Hoja con imágenes variadas: animales, medios de transporte, flores, etc

Instrucción: Mostrar a los estudiantes una hoja con imágenes variadas y pedir a los estudiantes que señalen los medios de transporte.

Pregunta en español: Cuáles son los medios de transporte?

Pregunta en francés: *Montrez-moi les moyens de transporte?*

3. Habilidad objetivo : Reconocer – Comprender – Comprensión oral

Tiempo estimado: 5’’

Materiales: *Input* oral

Instrucción: Pedir a los estudiantes levantar la mano, cuando escuchen un medio de transporte terrestre de los que se revisaron la semana pasada. La pregunta será formulada a los estudiantes en español y luego se les dará la instrucción y el *input* en francés.

Pregunta en español: Yo les voy a decir un medio de transporte terrestre de los que vimos la semana pasada y Uds. van a levantar la mano cuando escuchen el nombre.

Pregunta en francés: *Levez la main! La moto / la colle / la voiture / la professeure/ le bus / le soleil / le vélo / jaune/*

4. Habilidad objetivo : Ejemplificar

Tiempo estimado: 1'

Materiales: *Input* oral y producción oral de los estudiantes

Instrucción: Pedir a los estudiantes que den un ejemplo de transporte terrestre.

Pregunta en español: Díganme ejemplo de medio de transporte terrestre!

Pregunta en francés: *Dites-moi un moyen de transport! (Dime un moyen de transport!)*.

5. Habilidad objetivo : Clasificar

Tiempo estimado : 4''

Materiales: Papeles con imágenes de medios de transporte vistos (carro, bicicleta, bus y moto) y medios de transporte no vistos (barco, avión, un burro)

Instrucción: Mostrar a los estudiantes papeles con imágenes de medios de transporte vistos, pedir al estudiante que los clasifique entre: los vistos y los no vistos en clase. Decir al estudiante el medio de transporte en francés (*input*), el deberá coger el que se le dice y ponerlo de un lado u otro de la mesa.

Pregunta en español: Aquí tengo varios dibujos, van a poner en un lado los que ya vimos y en otro los que no hemos visto.

Pregunta en francés: *La moto / le vélo / la voiture / le bus / l'avion / le bateau/ la pomme*

6. Habilidad objetivo : Usar / Resolver un problema

Tiempo estimado: 2''

Materiales: Imagen de un supermercado

Instrucción: Proponer el siguiente problema a los niños: ¿Qué medio de transporte emplearían para ir al supermercado?

Pregunta en español: ¿Qué medio de transporte emplearían para ir al supermercado?

Pregunta en francés: *Pour aller au supermarché (on montrera l'image d'un supermarché), j'utilise ? l'avion ? le bus ? le bateau ?*

7. Habilidad objetivo: Diferenciar

Tiempo estimado : 5''

Materiales: Imágenes de bus, carro, moto y bicicleta.

Instrucción: Dar a los estudiantes una imagen de un bus y una moto y preguntar. Y luego, hacer el mismo ejercicio con el carro y la bicicleta.

Pregunta en español: ¿Cuáles son las diferencias entre el bus y la moto?

Pregunta en francés: *Quelles sont les différences entre le bus et la moto ?*

Quelles sont les différences entre la voiture et le vélo ?

8. Habilidad objetivo : Atribuir

Tiempo estimado : 5''

Materiales: Imágenes de bus, carro, moto y bicicleta y de una persona, dos personas, cuatro personas y 15 personas.

Instrucción: Dar a los estudiantes las siguientes imágenes: moto, motociclista, bicicleta, ciclista, carro, una familia, bus, una figura con quince personas. Pedir a los estudiantes que atribuyan a cada medio de transporte una de las imágenes con personas.

Pregunta en español: Díganme qué personas corresponden a qué medio de transporte!

Pregunta en francés: *une personne (où- le bus, la voiture, le vélo ou la moto), deux personnes (où- le bus, la voiture, le vélo ou la moto), quatre personnes et quinze personnes (où- le bus, la voiture, le vélo ou la moto).*

9. Habilidad objetivo : Producción oral

Tiempo estimado : 3''

Materiales: Imágenes de bus, carro, moto y bicicleta.

Instrucción: Tener dos imágenes sobre la mesa. Pedir al estudiante que pronuncie en francés el nombre del medio de transporte que muestre.

Pregunta en español: ¿Qué es esto?

Pregunta en francés: *Qu'est-ce que c'est?*

10. Habilidad objetivo : Producción (mímica, dibujo o sonido)

Tiempo estimado: 5''

Materiales: Hoja en blanco

Instrucción: Pedir al niño que dibuje o haga la mímica del *input* que le sea dado en francés.

Pregunta en español: Te voy a decir un medio de transporte en francés y tú lo vas a dibujar. Te voy a decir un medio de transporte en francés y tú vas a hacer la mímica o el sonido.

Pregunta en francés: *La voiture / Le bus / Le vélo / La moto*

ANEXO C RAES

Tesis institucionales

Los antecedentes institucionales corresponden a trabajos de investigación presentados como opción de grado de programas de pregrado y postgrado relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lenguas, de universidades que gozan de prestigio en el ámbito local. En el campo de descripción o aporte se describen los aspectos valiosos rescatados de cada trabajo.

| | |
|------------------------------|---|
| TÍTULO DE LA TESIS | La representación de fábulas de la Fontaine para mejorar la habilidad de expresión oral de los niños de transición 03 del I.E.D La Candelaria |
| OBJETIVO GENERAL | El proyecto investigativo consiste en la representación de fábulas de la Fontaine para mejorar la habilidad de expresión oral de los niños de transición 03 del I.E.D La Candelaria. |
| DESCRIPCIÓN O APOORTE | En resumen, el trabajo de investigación concluye que la representación escénica permitió a los estudiantes involucrarse más en su propio proceso de formación y que el uso de fábulas creó diferentes ambientes que permitieron el desarrollo de la habilidad de expresión oral, captando la atención de los niños, motivando su participación en las actividades propuestas. El aporte al presente trabajo corresponde a la sugerencia de la representación de fábulas como estrategia pedagógica efectiva con niños de transición para la captación de la atención y la motivación a su participación. |
| AUTOR(ES) | Ramírez Feo, Viviana Rodríguez Chaparro, Ana María |
| AÑO | 2011 |
| INSTITUCIÓN | Universidad Libre - Seccional Bogotá |
| TESIS DE GRADO | Trabajo de grado de pregrado - Licenciatura en Ciencias Básicas con Énfasis en Humanidades e Idiomas |

| | |
|---------------------------|---|
| TÍTULO DE LA TESIS | Comprensión oral: un acercamiento al trabajo de aula |
| OBJETIVO GENERAL | Es un proyecto de investigación centrado en la necesidad de vincular el proceso de la comprensión oral en las prácticas de enseñanza de lengua materna al interior del aula para el fortalecimiento de este proceso en situaciones escolares cotidianas, lo que más adelante se convirtió en el insumo para analizar implicaciones didácticas, teniendo en cuenta los componentes discursivos y metaverbales que intervienen en la enseñanza. |
| DESCRIPCIÓN O APOORTE | El aporte al presente es que la tesis presenta un gran recurso en materia conceptual especialmente por la afinidad con la temática a desarrollar. |
| AUTOR(ES) | Jennifer Johanna Ortiz Gutiérrez, Deysi Carolina Rocha Ramos y Víctor Adrian Rodríguez Nieto; directora Fanny Blandón Ramírez. |
| AÑO | 2009 |
| INSTITUCIÓN | Pontificia Universidad Javeriana |
| TESIS DE GRADO | Trabajo de grado – Magister en Educación |

| | |
|---------------------------|--|
| TÍTULO DE LA TESIS | Aprendizaje de la segunda lengua en edad preescolar, estrategias didácticas para la enseñanza en el aula |
| OBJETIVO GENERAL | Determinar estrategias didácticas que se puedan llevar a cabo en el aula que favoricen el aprendizaje de una segunda lengua en estudiantes de educación inicial. |
| DESCRIPCIÓN O APOORTE | El aporte al presente trabajo, está relacionado con el grado de escolaridad, la edad de los estudiantes y el propósito de aprendizaje de una segunda lengua, ya que brindan elementos didácticos a tener en cuenta en la etapa de desarrollo de la propuesta estratégica pedagógica dirigida a este tipo de población. |
| AUTOR(ES) | SALGADO, Diana. |
| AÑO | 2009 |
| INSTITUCIÓN | Pontificia Universidad Javeriana. |
| TESIS DE GRADO | Trabajo de Grado |

Tesis Nacionales

Los antecedentes nacionales corresponden a trabajos de investigación relacionados con la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera y habilidades del pensamiento en la población de interés y el aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica. En el campo de descripción o aporte se describen los aspectos valiosos rescatados de cada trabajo.

| | |
|------------------------------|--|
| TÍTULO | Diseño de estrategias de estimulación de las habilidades cognitivas y lingüísticas para niños escolarizados de 6 a 8 años de edad |
| OBJETIVO GENERAL | Incrementar el desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas en niños entre 6 y 8 años de edad escolarizados, por medio de actividades interactivas, con el fin de mejorar tanto su bienestar comunicativo como su calidad de vida y, desarrollar estrategias para estimular habilidades cognitivas y lingüísticas por medio del diseño de actividades que le permitan el autocontrol de su aprendizaje en los procesos de lectura y escritura. |
| DESCRIPCIÓN O APOORTE | Este trabajo de investigación se constituye como un inventario valioso de actividades que gozan de adaptabilidad y viabilidad, las cuales giran en torno al desarrollo de habilidades de pensamiento, de interés para la presente investigación, como lo son las habilidades cognitivas básicas de observar, comparar, relacionar y clasificar y, las habilidades lingüísticas orales de escuchar y hablar, diseñadas para una población con los mismos rasgos en términos de edad y escolarización. |
| AUTOR(ES) | Páez Muñoz, Marisol. |
| AÑO | 2010 |
| INSTITUCIÓN | Universidad Manuela Beltrán - Vicerrectoría de Investigaciones |
| INVESTIGACIÓN | Trabajo del Grupo de Investigación - Programa de fonoaudiología |

| | |
|-----------------------------|---|
| TÍTULO DE LA TESIS | Enseñanza-Aprendizaje de la lengua francesa en niños colombianos cuyas edades oscilan entre los cuatro y diez años |
| OBJETIVO GENERAL | Lograr que los estudiantes acepten la responsabilidad de la iniciación de un nuevo sistema lingüístico desde su etapa escolar para complementar su aprendizaje y que apliquen los elementos utilizados en cualquier momento de la clase (gramaticales, lingüísticos y fonéticos) a través de juegos de roles, actividades de preguntas y respuestas, rondas, canciones, habilidades manuales para llegar a una situación comunicativa real, al término del periodo de proceso de sensibilización e interdisciplinariedad. |
| DESCRIPCIÓN O APORTE | El aporte de esta investigación consistió en los capítulos sobre la especificidad de la lengua materna, caracterización de la población, las consideraciones pedagógicas, los modelos de clase y las estrategias metodológicas, aspectos que resultan pertinentes por haber sido trabajados con una población de similares características a los de la presente investigación. Producto de este trabajo, una de las conclusiones afirma que cada una de la actividades que se realicen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera debe desarrollar e integrar el habla, la escucha y la comprensión para llegar a una verdadera comunicación en la lengua extranjera. Conclusión que comparte los objetivos del presente trabajo investigativo. |
| AUTOR(ES) | Guzmán Rodríguez, Marisol; Melo Perdomo, Dora Inés; Moreno Páez, Gladys Cecilia y Peñar de García, Nohora. |
| AÑO | 1994 |
| INSTITUCIÓN | Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Filología e Idiomas. |
| TESIS DE GRADO | Tesis de grado - Licenciatura en Filología e Idiomas. |

| | |
|---------------------------|--|
| TÍTULO DE LA TESIS | Aprendizaje colaborativo |
| OBJETIVO GENERAL | Elaborar y aplicar módulos que contengan las temáticas correspondientes al aprendizaje cooperativo que sirvan para la capacitación de maestros y la realización de acompañamientos para la aplicación de la metodología en las aulas de clase. |
| DESCRIPCIÓN O APORTE | El aporte al presente trabajo lo constituye el cuerpo conceptual y metodológico que brinda las herramientas necesarias para la implementación del aprendizaje cooperativo como metodología en las aulas de clase, el procesamiento de grupo y la evaluación del rendimiento académico. Su capítulo sobre el aprendizaje cooperativo e integración de niños con excepcionales fue un recurso metodológico y versátil que permitió la adaptación y aplicación a una población menor y sin rasgos especiales. |
| AUTOR(ES) | Arias Silva, Juan de Dios; Cárdenas Roa, Carolina; Estupiñan Tarapuez, Fernando. |
| AÑO | 2003 |
| INSTITUCIÓN | Universidad Pedagógica Nacional |
| TESIS DE GRADO | Trabajo de grado |

Tesis internacionales

Los antecedentes internacionales corresponden a trabajos de investigación presentados como opción de grado de programas de pregrado relacionados con el aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica y las habilidades orales y del pensamiento. En el campo de descripción o aporte se describen los aspectos valiosos rescatados de cada trabajo.

| | |
|-----------------------------|--|
| TÍTULO DE LA TESIS | Los juegos cooperativos y su relación con el desarrollo de habilidades sociales en la educación inicial |
| OBJETIVO GENERAL | Aportar a la educación de nivel inicial, contribuyendo a la construcción del conocimiento, otorgando a los docentes la posibilidad de conocer, ampliar y enriquecer sus conocimientos acerca del tema, al igual que reflexionar acerca de la labor diaria. |
| DESCRIPCIÓN O APORTE | En resumen, los resultados permiten observar que no se ha hallado una verdadera articulación entre los juegos cooperativos y la promoción de las habilidades sociales debido a que los docentes no poseen conocimientos suficientes acerca de este tipo de juegos. El aporte al presente trabajo es la definición y características del juego cooperativo en la educación inicial, concepto que se encuentra ligado a las variables de trabajo cooperativo en niños y zona de desarrollo próximo. |
| AUTOR(ES) | Martínez, Tamara Giselle. |
| AÑO | 2012 |
| INSTITUCIÓN | Universidad Abierta Interamericana |
| TESIS DE GRADO | Tesis de Licenciatura en Educación Inicial |

| | |
|-----------------------------|--|
| TÍTULO DE LA TESIS | Diseño de situaciones didácticas en la utilización del cuento infantil para el desarrollo de la competencia el lenguaje oral en preescolar |
| OBJETIVO GENERAL | Analizar la utilización del cuento infantil en el diseño de situaciones didácticas para el desarrollo de la competencia de lenguaje oral en preescolar para diseñar una propuesta de capacitación docente. |
| DESCRIPCIÓN O APORTE | El trabajo concluye que el diseño de situaciones didácticas mediante el cuento infantil como estrategia didáctica favorece la utilización de herramientas para pensar y comunicarse de manera clara, coherente y sencilla dentro de las cuales se encuentran el dominio y desarrollo de la habilidad de escucha, como primer indicador insustituible del lenguaje oral, así como hablar, dialogar y conversar en su lengua materna. En fin, utilizar el lenguaje como una herramienta de comunicación y dirección de la acción cognitiva del pensamiento, ya que pensar engloba una gran cantidad de actos mentales: creer, estimar, opinar, juzgar, valorar, reflexionar, considerar, calcular, inventar, recordar, etc, pero también está en relación con la expresión. Este trabajo se constituye como un antecedente valioso en la medida que integra conceptual y prácticamente las variables de la escucha como habilidad comunicativa y las habilidades del pensamiento. |
| AUTOR(ES) | María Eugenia Salazar Vásquez. |
| AÑO | 2010 |
| INSTITUCIÓN | Secretaría de Educación y Cultura. Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora. Escuela Normal Superior de Hermosillo. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 26 "A" Hermosillo. |
| TESIS DE GRADO | Maestría en Educación. Campo: Formación docente. |

ANEXO D

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA


COLEGIO INTEGRADA LA CANDELARIA I.E.D.

SEDE: 3 LA INMACULADA JORNADA: MAÑANA CICLO: I GRADO: PRIMERO CURSO: 101 AÑO: 2014

| No. | Apellidos | Nombres | Edad | T.I. | Dirección | Barrio | E.P.S. | Estrato | Ocupación de la madre | Grado. Escol. | Ocupación del padre | Grado. Escol. | Ascendencia | Condición | Tiempo en la institución |
|-----|--------------------|------------------|------|------------|------------------------|-----------------|---------------|---------|----------------------------|---------------|---------------------|---------------|-------------|------------|--------------------------|
| 1 | Álvarez Achicue | Hjeidy Stefani | 6 | 1141715533 | Carrera 3 No. 9 - 8 | Candelaria | Humana Vivir | N.R. | Ama de Casa | 3° | Vendedor Ambulante | 3° | Indígena | Desplazado | Nuevo 2013 |
| 2 | Ardila Niño | Cristian David | 6 | 1016716649 | Calle 6 # 3 - 26 Este | Guavio | Humana Vivir | 1 | Ama de Casa | 4° | Comerciante | 4° | Ninguna | Ninguna | Nuevo 2013 |
| 3 | Arévalo Saldaña | Sophie Amelie | 6 | 1069644118 | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | Ninguna | Ninguna | Nuevo 2013 |
| 4 | Baqueró Gómez | Jeily Thailly | 7 | 1028662844 | N.R. | La favorita | N.R. | N.R. | Comerciante | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | Nueva 2014 |
| 5 | Benítez Pamplona | Sara Nicole | 6 | 1021677214 | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | Nuevo 2013 |
| 6 | Bernal Cely | Miguel Alejandro | 6 | 1034287070 | Kra 3 # 21 - 46B | Germania | Sura | 1 | Servicios Generales | N.R. | Técnico Electrónico | N.R. | N.R. | N.R. | Nuevo 2013 |
| 7 | Camacho Narvaez | Zulay Stephanie | 6 | 1010188574 | Kra 10B Este # 3 - 12 | Lourdes | Capital Salud | 2 | N.R. | 5° | Empleado | 5° | Ninguna | Desplazado | Nuevo 2013 |
| 8 | Cárdenas Rodríguez | Edwin Ferny | 6 | 1010181376 | Kra 11A # 2 - 61 | San Bernardo | Capital Salud | 1 | Vendedora Ambulante | Ninguno | Trabajador de obra | Ninguno | Ninguna | Ninguna | Nuevo 2013 |
| 9 | Castillo Guzmán | Laura Camila | 6 | 1076505571 | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | Nuevo 2013 |
| 10 | Chamorro Forasteri | Aliana | 6 | 1026586130 | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | Nuevo 2013 |
| 11 | Choperena Jimenez | Juan Camilo | 6 | 1026559650 | Calle 15 No. 15 - 37 | La favorita | Cafesalud | N.R. | Ama de casa | 9° | Administrador | 11° | Ninguna | Desplazado | Nuevo 2014 |
| 12 | Cuadrado Páez | Ivan Andrés | 7 | 1034577356 | Cra 1 No. 24 - 36 | La paz- centro | Cafesalud | N.R. | Cocinera | 5° | Auxiliar contable | 5° | Ninguna | Ninguna | Antiguo |
| 13 | Estrada Pereira | Juan Pablo | 6 | 1034291629 | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | Nuevo 2013 |
| 14 | Fajardo Ávila | Paula Sofia | 6 | 1034288660 | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | Nuevo 2013 |
| 15 | González Garzón | Andrés Felipe | 6 | 1034288660 | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | Nuevo 2013 |
| 16 | González Gómez | Sara Juliana | 6 | 1014668601 | Calle 21 No. 1 - 69 | Las Aguas | Cafesalud | N.R. | Vendedora | 11° | Vendedor | 7° | Ninguna | Desplazado | Nuevo 2013 |
| 17 | Hernández Montoya | Angie Lorena | 6 | 1021313951 | N.R. | Las Cruces | Caprecom | 1 | Impulsadora | N.R. | Carpintero | N.R. | Ninguna | Desplazado | Nuevo 2013 |
| 18 | Hernández Montoya | Dayana Estefania | 6 | 1021313352 | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | Nuevo 2013 |
| 19 | Huertas Pinzón | Maryan Zuley | 6 | 1012918687 | Calle 18 # 16 - 07 | Favorita | Capital Salud | 1 | Oficios Varios | 5° | Jardinero | N.R. | Ninguna | Ninguna | Nuevo 2013 |
| 20 | Jaramillo Casañas | Danna Valentina | 6 | 1016716616 | Calle 6B No. 3A - 53 | Belén | Sisben | 2 | Ama de Casa | 11° | Estibador | 11° | Afro | Protección | Nuevo 2013 |
| 21 | León García | Dilan Sebastian | 6 | 1028785199 | Cra 1 No. 23B - 51 | La Paz - Centro | Saludtotal | N.R. | Empleada | 6° | Pintor | 7° | Ninguna | Ninguna | Nuevo 2013 |
| 22 | López Ibáñez | Valentina | 6 | 1010841477 | Calle 16 # 17 - 10 | Favorita | Sisben | 1 | Vendedora Ambulante | N.R. | Vendedor Ambulante | N.R. | N.R. | N.R. | Nuevo 2013 |
| 23 | Lozano Useche | Nicolas | 6 | 1104941673 | Ivs 126 No. 133 - 07 | Gaitana | Caprecom | 1 | Artesana | N.R. | Artesano | N.R. | N.R. | N.R. | Nuevo 2013 |
| 24 | Márquez Zipacón | Brayan Stiven | 7 | 1104941673 | Cra 6 No. 12 - 27 | Candelaria | Famisanar | N.R. | Oficios Varios | 7° | Vigilante | 1° | Ninguna | Ninguna | Nuevo 2013 |
| 25 | Moreno Acero | Maicol Andrés | 7 | 1025531527 | N.R. | Marruecos | Capital Salud | N.R. | Kiosko centro de la ciudad | 6° | N. R. | N. R. | Ninguna | Ninguna | Nuevo 2013 |
| 26 | Pontón Ortiz | Juan David | 6 | 1033711816 | Calle 6 No. 3 - 18 | Guavio | Famisanar | 1 | Ama de Casa | 5° | Contratista | 5° | Ninguna | Ninguna | Nuevo 2013 |
| 27 | Porras Cipacón | James Steven | 6 | 1022956218 | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | Nuevo 2013 |
| 28 | Segura Chavarria | Rosa Brillit | 6 | 1126625418 | Kra 1 No. 23 - 29 | La paz | Saludtotal | 1 | Ama de Casa | N.R. | Comerciante | N.R. | N.R. | N.R. | Nuevo 2013 |
| 29 | Silva Vega | Yeimi Alejandra | 6 | 1034287173 | Cra 5 Este No. 1A - 50 | Dorado Bajo | Saludtotal | 1 | Ama de Casa | 9° | N.R. | N.R. | Ninguna | Ninguna | Nuevo 2013 |
| 30 | Torres Palacios | Estefany Yisset | 7 | 1034282347 | Calle 6F No. 2 - 20 Es | Belen | Capital Salud | 2 | Trabajo independiente | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | Antiguo |
| 31 | Villacob Ozuna | Brigette Sofia | 6 | 1044627600 | Calle 27 No. 3A - 70 | Macarena | Alanza Salud | N.R. | Ama de Casa | 11° | Escolta | 11° | Ninguna | Ninguna | Nuevo 2013 |
| 32 | | Demian | 6 | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | N.R. | Nuevo 2013 |

Fuente: Información tomada de la carpeta donde se encuentran archivados los observadores de los estudiantes.

ANEXO E
FORMATO PLANEACIÓN DE CLASE

| | | | | |
|---|--------------|--|------------------|-------------------|
|  UNIVERSIDAD LIBRE FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION LICENCE EN EDUCATION MENTION HUMANITES ET LANGUES PLAN DU COURS # | | | | |
| ENSEIGNANT EN FORMATION : UNITÉ DIDACTIQUE No. THEME DU COURS: ETABLISSEMENT : DOMAINE: | | NOM DE L'UNITÉ DIDACTIQUE: TEMPS DU COURS: SALLE DE CLASSE: NOMBRE D'ETUDIANTS: DATE: | | |
| REUSSITE DE L'UNITÉ DIDACTIQUE: REUSSITE ESPECIFIQUES : INDICATEUR DE REUSSITE: | | | | |
| ETAPE DE LA CLASSE | TEMPS | OBJECTIFS | PROCESSUS | RESSOURCES |
| Avant du cours | | | | |
| Évaluation informelle | | | | |
| Échauffement | | | | |
| Présentation | | | | |
| Pratique | | | | |
| Production | | | | |
| Evaluation | | | | |

ANEXO F

FORMATO DIARIO DE CAMPO

| I.E.D. LA CANDELARIA | | | |
|---|-------------------------|------------------------|-------------------------|
| UNIDAD DIDÁCTICA No. | | DOCENTE: | |
| SESIÓN N°: | | FECHA: | |
| OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD: | | | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS: | | | |
| N° DE ESTUDIANTES: | | GRADO: | |
| DESARROLLO | DESCRIPCIÓN DEL PROCESO | FORTALEZAS DEL PROCESO | DEBILIDADES DEL PROCESO |
| 0. Organización del ambiente pedagógico. 1. Evaluación informal 2. Calentamiento 3. Presentación 4. Práctica 5. Producción 6. Cierre | | | |

ANEXO G

FORMATO DE GRILLA

| CATEGORÍA | CRITERIO | CONCEPTO | RANGO | INDICADOR | PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES | OBSERVACIONES |
|------------------------------------|----------------------------|----------|-------|-----------|---------------------------|---------------|
| PERCEPCIÓN | Sensibilización | | | Alta | 75 % al 100% | |
| | | | | Media | 25 % al 75% | |
| | | | | Baja | 0 % al 25% | |
| HABILIDADES DEL PENSAMIENTO | Observar | | | Alta | 75 % al 100% | |
| | | | | Media | 25 % al 75% | |
| | | | | Baja | 0 % al 25% | |
| COMPRENSIÓN ORAL EN FRANCÉS | Escucha activa | | | Alta | 75 % al 100% | |
| | | | | Media | 25 % al 75% | |
| | | | | Baja | 0 % al 25% | |
| | Personajes | | | Alta | 75 % al 100% | |
| | | | | Media | 25 % al 75% | |
| | | | | Baja | 0 % al 25% | |
| | Mensaje | | | Alta | 75 % al 100% | |
| | | | | Media | 25 % al 75% | |
| | | | | Baja | 0 % al 25% | |
| | Función | | | Alta | 75 % al 100% | |
| | | | | Media | 25 % al 75% | |
| | | | | Baja | 0 % al 25% | |
| SOCIAL | Respeto | | | Alta | 75 % al 100% | |
| | | | | Media | 25 % al 75% | |
| | | | | Baja | 0 % al 25% | |
| | Aprendizaje cooperativo | | | Alta | 75 % al 100% | |
| | | | | Media | 25 % al 75% | |
| | | | | Baja | 0 % al 25% | |
| | Zona de Desarrollo Próximo | | | Alta | 75 % al 100% | |
| | | | | Media | 25 % al 75% | |
| | | | | Baja | 0 % al 25% | |
| ACTITUD | Atención | | | Alta | 75 % al 100% | |
| | | | | Media | 25 % al 75% | |
| | | | | Baja | 0 % al 25% | |
| | Participación | | | Alta | 75 % al 100% | |
| | | | | Media | 25 % al 75% | |
| | | | | Baja | 0 % al 25% | |

ANEXO H

PLAN DE CLASE UD #1 – SESIÓN 3



UNIVERSIDAD LIBRE FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION LICENCE EN EDUCATION MENTION HUMANITES ET LANGUES PLAN DU COURS # 3

ENSEIGNANT EN FORMATION: Dayan Ariadna Guzmán Bejarano

UNITÉ DIDACTIQUE No. 1

THEME DU COURS: La famille et les animaux.

ETABLISSEMENT : Colegio Integrada La Candelaria I.E.D.

DOMAINE: Français

NOM DE L'UNITÉ DIDACTIQUE: Les mondes des familles.

TEMPS DU COURS: 180 min.

NOMBRE D'ETUDIANTS: 28

SALLE DE CLASSE: Premier 01 - Cycle I

DATE: 05.03.2014 y 12.03.2014

REUSSITE DE L'UNITÉ DIDACTIQUE:

Sensibiliser les étudiants pour atteindre un état d'écoute active.

REUSSITE ESPECIFIQUES:

1. Établir des relations entre éléments et les membres des familles ou les animaux.
2. Attribuer éléments qui soient de la compétence des membres de la famille et des animaux.
3. Identifier de similitudes et différences entre les membres de la famille humaine et les familles des animaux par rapport à la catégorie de taille.
4. Utiliser adjectifs qualificatifs de taille pour caractériser les membres des familles humaines et animales.

INDICATEUR DE REUSSITE:

- Les étudiants lient correctement les éléments appartenant à un même champ lexical.
- Les étudiants attribuent correctement les éléments étant de la compétence d'un personnage ou chose déterminés.
- Les étudiants établissent différences entre les images par rapport à la catégorie de taille.
- Les étudiants font attention à l'enregistrement.
- Les étudiants identifient les personnages présentés par l'enregistrement.
- Les étudiants reconnaissent le vocabulaire présent dans un enregistrement.
- Les étudiants connaissent la signification ou la fonction du vocabulaire présent dans l'enregistrement et l'expriment spontanément.

| ETAPE DE LA CLASSE | TEMPS | OBJECTIFS | PROCESSUS | RESSOURCES |
|--------------------|-------|---|---|--|
| Avant du cours | 10" | - Communiquer aux étudiants le début du | • La professeure placera la chanson « Bonjour » de manière à ce que les | - Stéréo ou ordinateur - La vidéo de la chanson « Bonjour |

| | | | | |
|---------------------|------|---|--|---|
| | | <p>cours de français.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre aux étudiants dans un état d'attention et ordre. - Employer la salutation en français à fin de favoriser l'intégration du groupe en général. - Attirer l'attention des étudiants pour atteindre un état d'écoute active. | <p>étudiants organisent leurs lieux de travail pour commencer le cours de français.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quand les étudiants auraient été disposés pour le cours de français, la professeure projetera la vidéo de la chanson « Bonjour » de façon à ce que les étudiants puissent regarder les personnages et essayer de chanter la chanson pour eux-mêmes. • La professeure écrira son nom dans le tableau à fin que les étudiants puissent le lire et le prononcer. • La professeure demandera aux étudiants de la saluer après qu'elle le fait en utilisant la suivante dynamique : Prof : Bonjour les enfants ! <p>Étudiants : Bonjour professeure ARI</p> <p>La professeure répétera l'activité deux ou trois fois jusqu'à attirer l'attention de tous les étudiants.</p> | <p>Bonjour ».</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un tableau intelligent ou traditionnel. - Des marqueurs intelligents ou traditionnels. |
| Échauffement | 10'' | <ul style="list-style-type: none"> - Mettre aux étudiants dans un état d'écoute active par rapport à un dialogue en français. - Exposer aux étudiants à un dialogue en français pour qu'ils puissent essayer de comprendre la | <ul style="list-style-type: none"> • La professeure demandera aux étudiants de faire silence et attention à l'enregistrement "E. Exercice d'écoute". • Les étudiants devront croiser les bras et s'allonger sur la table pour faire l'activité. • La professeure posera des questions aux étudiants dans langue maternelle : 1. Qui a parlé ? 2. Est-ce que les personnages se sont salués ? | <ul style="list-style-type: none"> - Stéréo ou ordinateur - Enregistrement: E. Exercice d'écoute. |

| | | | | |
|------------------------------|------|---|--|--|
| | | <p>situation, ce que les personnages disent et reconnaître du vocabulaire de la famille et des animaux déjà travaillé.</p> | <p>3. Quel est le lieu que la mère mentionne : la maison ou la ferme ?</p> <p>4. Quels sont les familles d'animaux que vous écoutez ?</p> <ul style="list-style-type: none"> La professeure expliquera aux étudiants qu'on utilise l'expression « Salut » pour saluer et qu'on peut l'employer de la même manière comme on utilise « Bonjour ». La professeure demandera aux étudiants de se saluer rapidement les uns aux autres en utilisant l'expression « Salut ». Si c'est nécessaire, la professeure répètera l'enregistrement dans les parties qui aideront aux étudiants pour donner leurs réponses. | |
| Évaluation informelle | 15'' | <ul style="list-style-type: none"> Identifier le degré de compréhension orale que les étudiants ont atteinte par rapport aux familles des animaux. | <ul style="list-style-type: none"> Avant de commencer l'activité avant de commencer, la professeure expliquera aux étudiants l'activité. Les images des familles d'animaux seront projetées dans le tableau intelligent. La professeure dira à voix haute et pour toute la classe : « La famille de _____ ». Après elle déplacera sa main sur les images en différentes direction et les étudiants devront demander à la professeure de s'arrêter dans l'image correspondant à la famille que la professeure aura dite. Les étudiants ne devront pas faire la traduction en espagnol de ce que la professeure viendra de dire. Ils pourront parler seulement pour dire « Arrêtez ! », « Non » ou « Oui ». La professeure aura l'activité avec tous les | <ul style="list-style-type: none"> Un tableau intelligent Un ordinateur Un écran Des images des familles des animaux (le cochon, le cheval, le lapin, le chat, la poule, le coq, la vache, le taureau, le mouton et le chien). |

| | | | | |
|---------------------|------|--|--|---|
| | | | dix animaux qu'ont été travaillés jusqu'à ce moment-là (le cochon, le cheval, le lapin, le chat, la poule, le coq, la vache, le taureau, le mouton et le chien). | |
| Présentation | 10'' | <ul style="list-style-type: none"> - Présenter aux étudiants les adjectifs qualificatifs Petit et Grand pour donner information des membres de la famille et des animaux par rapport à leur taille. | <ul style="list-style-type: none"> • La professeure présentera aux étudiants des images comparatives de certains animaux où les étudiants pourront apprécier la différence de taille entre les animaux. • La professeure montrera trois images : <ul style="list-style-type: none"> - Le cochon (petit et grand = porcelet et cochon) - Le coq (petit et grand = poussin et coq) - Le chien (petit et grand = chiot et chien) - L'homme (petit et grand = fils et père) • La professeure n'enseignera pas de nouveau vocabulaire des animaux. Elle montrera les images pour mieux illustrer la différence de taille. | <ul style="list-style-type: none"> - Un tableau intelligent - Un ordinateur - Un écran - Annexe: UD#1. Annexe1. Petit et Grand |
| Pratique | 30'' | <ul style="list-style-type: none"> - Enseigner aux étudiants à suivre les consignes pour maintenir l'ordre et rythme de la classe. - Vérifier la compréhension orale des étudiants par rapport au vocabulaire des membres de la famille et les animaux. - Utiliser la compréhension | <p>Compréhension orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La professeure demandera aux étudiants de prendre un crayon rapidement. La professeure n'expliquera pas l'activité ou commencera l'activité jusque tous les étudiants auront eu leur propre crayon dans la main. • La professeure donnera un atelier à chaque étudiant et ils devront le maintenir face à la table jusqu'à la professeure finisse l'explication de l'activité ou ce qu'ils devront faire avec la feuille. • La professeure demandera d'écouter les | <ul style="list-style-type: none"> - Des crayons - Des ateliers. UD#1. Atelier 2. La famille et les animaux - Établir des relations - C.O. (30 feuilles) - Des crayons de couleur. - Un stéréo ou un ordinateur. - Des écouteurs. - Enregistrement : "C. Exercice d'écoute" |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>orale pour constater une information donnée.</p> | <p>consignes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ne pas tourner la feuille jusqu'à l'autorisation de la professeure. 2. Tourner la feuille et écrire le nom. Ne pas colorier les images, Il faut seulement la marquer. <ul style="list-style-type: none"> • Une fois les étudiants auront fini cette partie, la professeure donnera une nouvelle consigne: 3. Développer l'activité proposée dans l'atelier. • Une fois les étudiants auront fini la performance de l'activité, la professeure donnera une nouvelle consigne : 4. Colorier les images des membres de la famille et les animaux correspondant. • De manière simultanée à l'activité proposée par la dernière consigne, la professeure appellera par groupes d'étudiants (3 étudiants par groupe) à fin de faire une activité de compréhension orale. L'activité consistera à écouter l'enregistrement "C. Exercice d'écoute" et identifier si l'animal mentionné par le personnage (membre de la famille) correspond à celui qui montre l'atelier. Avant de commencer l'activité, la professeure l'expliquera aux étudiants et donnera un exemple. | |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|--|------|--|---|--|
| | 10'' | <ul style="list-style-type: none"> - Attribuer des éléments à un personnage par rapport aux relations existant entre eux. - Établir de relations entre les éléments à fin de déterminer s'ils font partie du même champ lexical. - Mettre en œuvre le concept de ZDP. | <ul style="list-style-type: none"> • Après l'écoute, la professeure posera les suivantes questions aux étudiants : <ol style="list-style-type: none"> 1. Quel animal ? 2. Qui a parlé ? 3. Alors, le/la _____ aime le/la _____ ? (*) Les étudiants devront compléter cette question et dire: oui ou non. • Les étudiants seront en coloriant pendant que les autres seront en train de faire l'exercice de compréhension orale. <p>Habileté de la pensée : Attribuer</p> <ul style="list-style-type: none"> • La professeure présentera aux étudiants l'image (personne ou animal) dans le centre du tableau et d'autres images ou éléments dans la partie inférieure du tableau. • Les étudiants devront dire quel sont les images ou éléments de la partie inférieure qui appartiennent à l'image du centre du tableau en raison de la relation existant entre les deux. • La professeure dira à voix haute en français les noms des images déjà travaillés, les autres la professeure les prononcera en langue maternelle pour ne pas confondre les étudiants. Champs lexicaux : | <ul style="list-style-type: none"> - Un tableau intelligent - Un ordinateur - Un écran - Annexe: UD#1. Annexe2. Attribuer - Champs Lexicaux - La salle de classe |
|--|------|--|---|--|

| | | | | |
|--|-----|--|---|--|
| | 15" | <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser l'apprentissage des adjectifs qualificatifs <i>petit et grand</i> à travers du langage du corps. - Enseigner la taille comme un aspect de différenciation entre les personnes, les objets et les animaux. - Identifier les changements de sujets et d'adjectifs dans le discours oral. - Travailler la compréhension orale à travers du langage du corps. | <p>1. La poule : la ferme, "el maíz", le coq, "el pollito" et la maison.</p> <p>Réponse: L'unique image ou élément avec laquelle/lequel la poule n'a pas de relation ce la maison.</p> <p>2. Le fils : la maison, le père, "el maíz", la mère et le sandwich.</p> <p>Réponse : L'unique image ou élément avec laquelle/lequel le fils n'a pas de relation ce "le maíz".</p> <ul style="list-style-type: none"> • La professeure posera la question aux étudiants: pour quoi ? pour connaître les raisons données par les étudiants qui ont motivé l'attribution qu'ils viendront de faire. <p>Habileté de la pensée : Différencier</p> <ul style="list-style-type: none"> • La professeure demandera aux étudiants de se lever et de rester à côté de leurs lieux de travail. Elle expliquera aux étudiants que quand ils se sont accroupis donc ils sont petits mais que quand ils sont debout ou ils se lèvent donc ils sont grands. • Les étudiants devront donner une réponse physique face à deux phrases suivantes que la professeure exprimera : | |
|--|-----|--|---|--|

| | | | | |
|-------------------|------|---|--|--|
| | | | <p>1. Petits</p> <p>2. Grands</p> <p>3. Les enfants sont petits.</p> <p>4. Les enfants sont grands.</p> <p>5. Les professeurs sont petites.</p> <p>6. Les professeurs sont grandes.</p> <p>(*) Avec les deux dernières consignes, on espère que les étudiants restent dans la même position parce qu'ils devront identifier que la consigne, c'est pour les professeurs et pas pour les étudiants.</p> | |
| Production | 15'' | <ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer la habilité d'attribuer à travers du vocabulaire des lieux d'habitation, le vocabulaire des membres de la famille et les animaux. - Renforcer compréhension du vocabulaire des membres de la famille et des animaux en établissant de relations. | <p>Habileté de la pensée : Attribuer</p> <ul style="list-style-type: none"> • La professeure montrera aux étudiants l'image de la maison d'une côté et tous les images des membres de la famille humaine et des animaux travaillés, dans l'autre côté. • La professeure expliquera aux étudiants qu'ils devront exprimer quels sont les personnages correspondant à la maison. Les étudiants diront oui ou non en dépendent le personnage que la professeure soit en train de prononcer. C'est-à-dire que comme il s'agit de la maison, les étudiants devront dire non à tous les animaux et oui à tous les membres de la famille. Dans le cas de la ferme, c'est le contraire, les étudiants | <ul style="list-style-type: none"> - Un tableau intelligent - Un ordinateur - Un écran - Annexe: UD#1. Annexe3. Attribuer Production |

| | | | | |
|--|------|---|---|---|
| | 30'' | <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en œuvre les différences de taille à travers des activités esthétiques. - Mettre en œuvre l'apprentissage coopératif. | <p>devront dire oui à tous les animaux et non à tous les membres de la famille.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour renforcer le vocabulaire, la professeure devra mélanger les personnages et laisser à la fin ceux correspondant aux réponses correctes selon le lieu d'habitation travaillé. <p>Habileté de la pensée : Différencier Apprentissage coopérative</p> <ul style="list-style-type: none"> • La professeure demandera à un étudiant de chaque table distribuer des ciseaux à chaque étudiant de sa table et la professeure donnera une feuille de papier et un pot de colle par table. • Les étudiants devront laisser les outils scolaires pour faire attention aux consignes que seront données par la professeure. • La professeure expliquera aux étudiants qu'ils devront travailler par groupes en s'aidant les uns aux autres pour faire un panneau. Le panneau devra montrer les animaux et les membres de la famille petits dans une côté et les animaux et membres de la famille grands dans une autre côté. La professeure montrera dans le tableau un exemple de ce que les étudiants devront faire. • La professeure donnera aux étudiants des images des membres de la famille et des animaux de différentes tailles de manière à ce que les étudiants puissent les couper et coller dans les côtés respectifs. • Les étudiants devront travailler en groupe | <ul style="list-style-type: none"> - Des ciseaux (28) - Des pots de colle (6) - Des feuilles de papier (6) - Des ateliers : UD#1. Atelier 4. Images petits et grands – Différencier (30 feuilles). - Des magazines et journaux en tant que sources des images. |
|--|------|---|---|---|

| | | | | |
|--|------|---|--|--|
| | 25'' | <ul style="list-style-type: none"> - Vérifier la compréhension orale des étudiants par rapport au vocabulaire des membres de la famille et les animaux. - Utiliser la compréhension orale pour établir de relations entre une information donnée et attribuer éléments. | <p>et la professeure corrigera et appellera l'attention sur les comportements qui ne soient pas désirables dans la performance de ce type d'activité.</p> <ul style="list-style-type: none"> • À la fin, la professeure collera les feuilles autour de la salle de classe et demandera aux étudiants de pratiquer à l'oral les adjectifs qualificatifs petit et grand en les incorporant dans phrases courtes. <p>Compréhension orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • De manière simultanée à l'activité proposée par la dernière consigne, la professeure appellera par groupes d'étudiants (3 étudiants par groupe) à fin de faire une activité de compréhension orale. L'activité consistera à écouter l'enregistrement "C. Exercice d'écoute" et lier le personnage qui parle avec l'animal qu'il prononce. Avant de commencer l'activité, la professeure l'expliquera aux étudiants et donnera un exemple. • Les étudiants écouteront l'enregistrement "D. Exercice d'écoute" et devront identifier la taille des animaux selon ce que le personnage correspondant dit. • Les étudiants seront en coupant et collant pendant que les autres seront en train de faire l'exercice de compréhension orale. | <ul style="list-style-type: none"> - Des crayons - UD#1. Atelier 3. La famille et les animaux - Établir des relations - C.O. (30 feuilles) - Des crayons de couleur. - Un stéréo ou un ordinateur. - Des écouteurs. - Enregistrement : "C. Exercice d'écoute" - Enregistrement : "D. Exercice d'écoute" |
|--|------|---|--|--|

Evaluation 10''

L'évaluation finale consistera à écouter l'enregistrement "E. Exercice d'écoute" et demander aux étudiants de faire attention aux suivants aspects :

1. Qui parle ? Quels membres de la famille ?
2. Quel vocabulaire ou mots, ils reconnaissent ? Quels animaux ?
3. Qu'est-ce qu'il se passe dans l'enregistrement avec les personnages ? Ils parlent ? Ils crient ? Ils sourient ? Ils chantent ?

Cette évaluation sera la clôture de l'Unité Didactique # 1

ANEXO I

DIARIO DE CAMPO UD # 1 – SESIÓN 3¹³⁴

| I.E.D. LA CANDELARIA | | | |
|--|---|--|-------------------------|
| UNIDAD DIDÁCTICA No. 1: Los mundos de las familias. | | DOCENTE: Dayan Ariadna Guzmán Bejarano | |
| SESIÓN N°: 3 | | FECHA: 05-03-2014 | |
| OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD: | | | |
| <ul style="list-style-type: none">Sensibilizar a los estudiantes para alcanzar un estado de escucha activa. | | | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS: | | | |
| <ol style="list-style-type: none">Establecer relaciones entre elementos y los miembros de la familia o los animales en francés.Atribuir elementos que sean de la competencia de los miembros de la familia y los animales en francés.Identificar diferencias entre los miembros de la familia humana y las familias de animales con relación a la categoría de talla en francés.Utilizar adjetivos calificativos de talla para caracterizar los miembros de las familias humanas y de animales en francés.Reconocer los miembros de la familia y establecer relaciones con información específica de animal y talla dada por los personajes en los ejercicios de comprensión oral. | | | |
| N° DE ESTUDIANTES: 28 | | GRADO: Primero 01 - Ciclo I | |
| DESARROLLO | DESCRIPCIÓN DEL PROCESO | FORTALEZAS DEL PROCESO | DEBILIDADES DEL PROCESO |
| 0. Organización del ambiente pedagógico. | La profesora reprodujo la canción “Bonjour Bonjour” con el ánimo de que los estudiantes se dieran cuenta de que la clase de francés iba a dar inicio. Una vez los estudiantes guardaron todo cuanto tenían sobre sus escritorios, fue reproducido el video de la misma canción en la pantalla del tablero inteligente. Los estudiantes muestran interés en el video, divierten las caricaturas que salen en él y tararean o cantan parte de la canción aun cuando no les ha sido enseñada de forma explícita. | Los estudiantes reconocen el orden en el que se debe encontrar tanto el salón como cada uno de los puestos de trabajo para dar inicio a la clase de francés. | |
| | Los estudiantes han dado cuenta de no conocer el nombre de la profesora por lo que ella optó por escribir su nombre en el tablero en color rojo y letras | | |

¹³⁴ Los colores corresponden a la categorización de la información recolectada. Véase colores en la grilla de evaluación.

| | | | |
|--------------------------------|---|---|---|
| <p>1. Calentamiento</p> | <p>mayúsculas y, lo integró al ritual de la clase en lo que corresponde al saludo. La profesora señaló a los estudiantes que a partir de ese momento ella saludaría “Bonjour les enfants” y que los estudiantes debían responder diciendo “Bonjour professeure Ari”. Dado que al primer intento los estudiantes no respondieron al unísono, la profesora saludó a los estudiantes dos veces más hasta que se escuchó un saludo uniforme en francés por parte de los estudiantes.</p> <p>La profesora pidió a los estudiantes cruzar los brazos, recostarse sobre la mesa y prestar atención al audio E. Ejercicio de escucha. Los estudiantes manifestaron no haber escuchado bien el audio por lo que la profesora lo reprodujo nuevamente. Una vez escuchado el audio, la profesora preguntó a los estudiantes y otorgando la palabra estos respondieron:</p> <p>1. ¿A quién escucharon en la grabación? Rtas: Los estudiantes dieron cuenta de los personajes que hablaron en la grabación. La mayoría de los estudiantes responden en lengua materna, una minoría responde espontáneamente en francés. La profesora felicita a los estudiantes que responden en francés y motiva a los que responden en lengua materna para que recuerden el vocabulario y den su respuesta en lengua extranjera, algunos de ellos traen a su mente de manera rápida la palabra en francés y otros no la recuerdan por ellos mismos sino con la ayuda de los demás compañeros que participan en voz alta.</p> <p>2. ¿Los personajes se saludaron?</p> | <p>Los estudiantes manifestaron una actitud de escucha activa frente al ejercicio, ya que dieron cuenta del contenido del audio en cuanto a los personajes, la situación y vocabulario trabajado con anterioridad.</p> <p>Los estudiantes no sólo dieron información general del audio sino además reconocieron información específica como los saludos y el vocabulario de los lugares de habitación y los animales.</p> | <p>Se considera importante dar una guía de escucha a los estudiantes antes de cualquier ejercicio de escucha para que desde la primera escucha estén alertas sobre determinados aspectos y así sacar el mayor provecho de este tipo de actividades.</p> |
|--------------------------------|---|---|---|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>Rtas: La mitad de los estudiantes respondieron afirmativamente. La otra mitad no recordaba, optó por decir que no o simplemente no prestaron atención. La profesora pidió a los estudiantes prestar mayor atención para identificar si los personajes decían “Bonjour o Salut” y reprodujo el audio hasta donde finalizaban los saludos. Luego de la segunda escucha, los estudiantes dijeron que los personajes sí se saludaban. Debido a que los estudiantes no estaban familiarizados con la expresión “Salut” para saludar. La profesora pidió a los estudiantes saludar a sus compañeros de mesa diciendo “Salut” en vez de “Bonjour”.</p> <p>3. ¿Qué lugar nombra la mamá “la maison” o “la ferme”?</p> <p>Rtas: Pocos estudiantes contestaron “la ferme” con la información de la primera escucha. Luego, la profesora reprodujo el audio hasta la intervención de la madre y, los estudiantes identificaron con facilidad que la madre había dicho “la ferme”.</p> <p>4. ¿Cuáles fueron las familias de animales que escucharon?</p> <p>Rtas: Los estudiantes dijeron varios animales tanto en francés como en español. La profesora no reprodujo nuevamente para esta fase.</p> <p>La profesora proyectó en el tablero inteligente las imágenes de las familias de animales. Dijo a los estudiantes que ella diría una familia de animales, luego pasaría su mano sobre las imágenes</p> | <p>Los estudiantes reaccionan de manera entusiasta y dan respuestas espontáneas tan pronto como reconocen el vocabulario trabajado en un registro auditivo.</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>2.Evaluación informal ZDP</p> | <p>proyectadas y los estudiantes debían indicarle cuando su mano estuviera sobre la imagen correspondiente a la familia que ella había acabado de decir. La profesora hizo el ejercicio con los diez animales, decía: “la famille de cochon” y deslizaba su mano por varias imágenes antes de llegar a la correcta, cuando su mano se ubicaba sobre la imagen correcta los estudiantes decían: Ahí, ahí! Ella detenía su mano, miraba al tablero y felicitaba a los estudiantes cuando la respuesta era correcta. Los estudiantes respondieron correctamente a la mayoría de los animales 9/10, se mostraron confundidos cuando la profesora dijo “la famille des chats”, ya que la mitad de los estudiantes le indicaron que se detuviera en la imagen incorrecta. Es probable que estos estudiantes hayan contestado de manera incorrecta porque no se han apropiado aún de la palabra “chat”, porque era la primera vez que veían la imagen o porque la imagen no se veía muy bien debido a la gran cantidad de luz que entraba al salón. No obstante, respondieron correctamente al 90% del vocabulario trabajado hasta el momento. Debido a la excelente participación de los estudiantes y a que la mayoría de sus respuestas fueron correctas, la profesora entregó a cada estudiante una carita feliz adhesiva.</p> <p>Esta actividad mediante la cual se hace la evaluación informal permite trabajar la ZDP en la medida en que los estudiantes más aventajados lideran la actividad y con sus respuestas contribuyen a sus pares, quienes aún tienen dudas o no han retenido el vocabulario trabajado hasta el momento. Se estima que el 50% de los estudiantes reconocen y comprenden el vocabulario de los animales cuando</p> | <p>La mitad de los estudiantes reconoce oralmente y comprende en un 90% el vocabulario y las familias de los animales trabajados.</p> | <p>Debido a la cantidad de luz que ingresa al salón de clase, las imágenes proyectadas no se ven con claridad, lo cual demandó mayor esfuerzo por parte de los estudiantes para mantener la atención y poder desarrollar la actividad.</p> |
|---|---|---|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>3. Presentación</p> <p>Observar,</p> <p>Diferenciar,</p> | <p>les es dicho en persona o mediante un registro auditivo y el otro 50% confirma sus respuestas con la ayuda de los primeros.</p> <p>La profesora proyectó en el tablero inteligente dos imágenes, en el costado derecho un cerdo pequeño y en el costado izquierdo un cerdo grande. Los estudiantes manifestaron ternura al ver la imagen con los dos animales. La profesora preguntó cuál era la diferencia entre los dos animales. Un par de estudiantes contestó correctamente haciendo referencia al tamaño del uno y del otro, los otros estudiantes participaban sin aproximarse a la respuesta correcta. La profesora explicó a los estudiantes las dos imágenes eran del mismo animal sólo que una era un cerdo pequeño y que la otra era un cerdo grande. Explicó que un cerdo pequeño cuando crece se convierte en un cerdo grande. La profesora hizo el mismo ejercicio con un pollito y un gallo, y nuevamente explicó a los estudiantes que un pollito podía convertirse en un gallo y que todo gallo había sido un pollito. El mismo ejercicio se hizo con un cachorro frente a un perro grande y un niño frente a un hombre, dando explicaciones similares. La profesora señaló la imagen correspondiente a “petit” y la otra correspondiente a “grand”, ayudó a la comprensión de los términos mediante lenguaje corporal y modulación de la voz. Los estudiantes se mostraron interesados en la</p> | <p>Respecto al aprendizaje del vocabulario de los animales, los estudiantes menos aventajados que representan el 50% del grupo se desplazan progresivamente hacia su ZDP con la ayuda del otro 50% que presentan ventajas frente a la actividad. Los estudiantes aventajados son aquellos que dan una respuesta automática ante el estímulo auditivo y visual.</p> <p>Los estudiantes reconocieron el tamaño como una categoría de diferenciación entre personas y animales a pesar de ser muy parecidos.</p> <p>Los estudiantes emplean su lenguaje corporal para comunicar que están atentos frente a los nuevos aprendizajes y para</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|---------------------------|---|-------------------------------------|--|
| <p>4. Práctica</p> | <p>actividad y prestaban atención tanto a las imágenes del tablero como a lo que decía la profesora. Los estudiantes repitieron atentamente después de la profesora cuando enseñó los adjetivos en francés.</p> <p>La profesora pidió a los estudiantes sacar y colocar sobre la mesa un lápiz. Los estudiantes se demoraron en sacar el lápiz, varios de ellos sacaron cartucheras, colores, tajalápices, entre otros. Otros estudiantes no tenían lápiz y tuvieron que pedir prestado a sus compañeros o a la profesora titular. La profesora hizo énfasis en que sólo debía haber un lápiz sobre la mesa para casa estudiante y no avanzó hasta que esto hubiera sido llevado a cabo por la totalidad de los estudiantes. La profesora repartió los talleres boca abajo a todos los estudiantes y pidió no darles vuelta hasta que no se diera la instrucción. Antes de dar la instrucción de voltear la hoja, ella indicó a los estudiantes que sólo debían marcarla en la parte superior. La mayoría de los estudiantes movidos por la curiosidad daban vuelta a la hoja de manera rápida. Finalmente, se indicó voltear la hoja, los estudiantes la marcaron. Algunos iniciaron la actividad aún sin haber dado la instrucción siguiente. Luego que todos los estudiantes tuvieron la hoja marcada, la profesora señaló que debían resolver la actividad, la cual consistía en llevar a cada personaje hasta el animal que ellos amaban. La profesora verificó que todos los estudiantes llevaran a cabo la actividad y luego indicó que debían colorear tanto a los miembros de la familia como a los animales correspondientes. Esta actividad permite el trabajo de la habilidad de pensamiento de relacionar la cual permitirá a los estudiantes avanzar con mayor facilidad hacia la</p> | <p>acompañar su producción oral</p> | |
|---------------------------|---|-------------------------------------|--|

| | | | |
|---------------------------|--|--|---|
| <p>Relacionar,</p> | <p>habilidad del pensamiento de atribuir. Pocos estudiantes presentaron dificultad para realizar la actividad de relacionar pero con la ayuda de sus compañeros y de la profesora lograron culminar la actividad satisfactoriamente.</p> <p>Mientras los estudiantes llevaban a cabo la labor estética de colorear los personajes de su taller, la profesora se ubicó en su escritorio, con dos talleres en blanco y el portátil con los parlantes. Llamaba grupos de a tres estudiantes y les explicaba que en el audio que iban a escuchar, hablaban unos personajes quienes decían que amaban a un animal, y que la actividad consistía en escuchar y prestar atención si el animal que mencionaba el personaje era el mismo al que aparecía en el taller frente al personaje que hablaba. El primer personaje que hablaba era el papá diciendo que amaba al caballo, la mamá con la vaca, la niña con el conejo, el niño con el perro y el bebé con la oveja. Los estudiantes escuchaban el audio y repetían espontáneamente la última palabra del audio correspondiente al animal que acababa de ser mencionado. Luego la profesora preguntaba: quién hablo? Y los estudiantes respondían correctamente según el timbre de voz que habían escuchado, luego la profesora preguntaba: a qué animal ama? Y los estudiantes contestaban el animal que habían escuchado. Todos los estudiantes pasaron a hacer el ejercicio, sólo cinco o seis dudaron en sus respuestas pero al escuchar el audio una segunda vez, escuchaban con claridad y estuvieron en la capacidad de responder correctamente. Frente al audio, los estudiantes no encontraron una clara diferenciación entre el timbre de voz de la niña y de la bebé pero al acudir al</p> | <p>Todos los estudiantes pudieron llevar a cabo la actividad de relacionar, lo cual indica que están preparados para trabajar la habilidad de pensamiento de atribuir.</p> <p>Los estudiantes manifiestan gusto por las actividades de comprensión oral</p> <p>Los estudiantes reconocen el vocabulario trabajado, comprenden su significado pues son capaces de establecer relaciones entre lo que ven y escuchan en francés, así como de manifestar su comprensión</p> | <p>La dificultad de amplificar el audio persiste, no obstante, los estudiantes se han beneficiado más ya que tienen un contacto</p> |
|---------------------------|--|--|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>Escuchar, Comprensión oral,</p> | <p>animal mencionado por el personaje podían deducir que el personaje se trataba ya fuera de la una o de la otra. Los estudiantes manifiestan gusto por las actividades de escucha ya que descubren que pueden entender o reconocer vocabulario que han trabajado con la profesora y que además les permite hacer algo con ello, en este caso, los estudiantes constataron o verificaron que los animales que aparecían frente a los personajes en el taller correspondían a los que ellos manifestaron amar en el audio. Esta actividad no sólo pone a los estudiantes en un estado de escucha activa, sino que da cuenta de la comprensión oral del vocabulario. Además favorece el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.</p> <p>La profesora proyectó en el tablero la imagen de una gallina, bajo este animal se encontraban otras imágenes (granja, maíz, gallo, pollito y casa). La profesora pidió a los estudiantes revisar una a una las imágenes y ayudarle a determinar cuáles tenían o no relación con la gallina. La profesora pronunciaba en francés cada una de las imágenes de la parte inferior, preguntaba a los estudiantes si se relacionaban, los estudiantes decían sí o no en francés, la profesora preguntaba el por qué 'de la respuesta empleando la expresión interrogativa en francés "Pourquoi?" y luego procedía a unir las imágenes relacionadas con una flecha. La participación de los estudiantes fue grupal, cada uno lo hizo desde su lugar de trabajo, favoreciendo la atención general del grupo. La profesora no introdujo nuevo vocabulario, las imágenes de maíz y pollito fueron expresadas en lengua materna.</p> | <p>mediante una respuesta física a través de señalar.</p> <p>Todos los estudiantes reconocen el vocabulario de los animales en un registro auditivo, algunos con mayor facilidad que otros.</p> <p>Se observa que las actividades propuestas se aproximan al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.</p> | <p>cercano y directo con cada uno de los audios en francés.</p> |
|---|---|---|---|

| | | | |
|----------------------------------|---|---|--|
| <p>Atribuir, ZDP,</p> | <p>Los estudiantes atribuyeron correctamente las imágenes de la parte inferior en razón a las relaciones que guardaban con la imagen de la parte superior. El ejercicio se llevó a cabo con un animal (la gallina) y con un miembro de la familia (el hijo). Para el ejercicio con el hijo se presentaron imágenes de una casa, un padre, maíz, una madre y un sandwich; algunos estudiantes manifestaron que el maíz se podía atribuir al niño, a lo que la profesora contestó que las personas comían mazorca pero que el maíz de la imagen era el que comían las gallinas, los gallos y los pollitos. Se evidenció que los estudiantes no sólo establecen relaciones sino que dan cuenta de las razones por las cuales existen dichas relaciones. No todas las razones dadas por los estudiantes eran correctas o estaban bien estructuradas, sin embargo, luego de escucharlas la profesora decía en voz alta a los estudiantes la razón para fines académicos, la cual coincidía con las respuestas de algunos de los estudiantes.</p> <p>La profesora pidió a los estudiantes colocarse de pie al lado de su lugar de trabajo. Recordó a los estudiantes los términos “petit” y “grand”, ayudándose con lenguaje corporal y la modulación de la voz. Para ejemplificar “petit” juntaba sus dedos índice y pulgar, agudizaba la voz y se acucillaba, y para ejemplificar “grand” extendía y ampliaba sus brazos, agravaba la voz y se estiraba lo más que podía. La profesora pidió a sus estudiantes hacer lo mismo que ella, acompañando sus gestos y movimientos con la respectiva pronunciación en francés.</p> <p>La profesora dio la instrucción de agacharse cuando</p> | <p>Los estudiantes conocen el significado y la función de la expresión interrogativa “pourquoi?”, dando cuenta de ello mediante la argumentación en lengua materna a su respuesta anterior, dentro de la dinámica de la actividad.</p> <p>Los estudiantes establecen relaciones correctamente entre imágenes que pertenecen a un mismo campo lexical, lo cual les permite atribuir de manera correcta.</p> <p>La participación global de los estudiantes pone en evidencia que los estudiantes más participativos le muestran</p> | |
|----------------------------------|---|---|--|

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>dijera “petit” y de erguirse cuando dijera “grand”, ella alternaba las palabras y los estudiantes daban una respuesta física corporal. La totalidad de los estudiantes participó activamente de la actividad, incluso las profesoras debieron participar con los estudiantes. Luego la profesora aumentó la complejidad de la actividad diciendo frases como “les enfants sont petits”, “les enfants sont grands”, “les professeurs sont petites” y “les professeurs sont grandes”, cuando un estudiante se distraía, la profesora llamaba su atención para que mirara a su alrededor y repetía la instrucción. En la fase final de la actividad, los estudiantes no se limitaron a mantener una posición erguida frente a la palabra “grand” pues al comprender lo que significaba, optaron por maximizar su estatura con la ayuda de las sillas, al subirse en ellas. La profesora no hizo ningún llamado de atención frente a la situación aprobando la iniciativa de los estudiantes. La mayoría de los estudiantes estuvieron atentos a las instrucciones dadas por la profesora e incluso corrigieron a una profesora que había dejado de prestar atención a las instrucciones, lo cual deja en evidencia el grado de concentración que tuvieron los estudiantes durante la actividad.</p> <p>La profesora proyectó en el tablero inteligente la imagen de una casa y a su lado una variedad de imágenes correspondientes al vocabulario trabajado de los miembros de la familia y los animales. La actividad consistió en pedir a los estudiantes identificar los personajes que correspondían a “la maison”. La profesora pronunciaba los personajes y los estudiantes respondían “oui” o “non” según tuvieran relación con la casa. La profesora mezclaba</p> | <p>el camino a los menos aventajados, integrándolos a la actividad y llevándolos progresivamente hacia su ZDP con relación a las habilidades de relacionar y atribuir.</p> <p>Los estudiantes comprenden la diferencia entre pequeño y grande en francés, y frases que contienen estos términos, lo cual es manifestado a través de su lenguaje corporal.</p> <p>Las actividades de movimiento y de lenguaje corporal son las preferidas de los estudiantes y favorecen la participación, la atención, la comprensión y el aprendizaje significativo de los conceptos en cualquier idioma.</p> <p>Los estudiantes mostraron comprender oralmente en francés, al seguir</p> | <p>La conducta de subirse sobre las sillas se debe reducir lo más posible para no generar indisciplina e irrespeto hacia los elementos de la clase.</p> |
|--|---|--|---|

| | | | |
|----------------------------|--|--|--|
| <p>Diferenciar,</p> | <p>animales y miembros de la familia como estrategia de repaso del vocabulario. La profesora esperaba que los estudiantes respondieran afirmativamente únicamente a los miembros de la familia con relación a la casa, pero algunos estudiantes manifestaron que el gato y el perro también pueden estar en la casa y vivir con las familias, lo cual fue aprobado por la profesora sólo para el caso de esos dos animales. Este ejercicio también fue llevado a cabo con la granja y las mismas imágenes de los miembros de la familia y los animales. Los estudiantes atribuyeron todos los animales a la granja y no manifestaron que algún miembro de la familia debiese haber estado allí, lo cual corresponde a lo trabajado durante las sesiones y da cuenta del bajo contacto que tienen los estudiantes con fincas o áreas rurales. Los estudiantes atribuyen correctamente los personajes a sus lugares de habitación, tanto los miembros de la familia a la casa como los animales a la granja, con algunas excepciones válidas.</p> <p>La profesora pidió a los estudiantes guardar silencio y prestar atención a las instrucciones que iba a dar para poder llevar a cabo la siguiente actividad. Explicó que daría por mesas un pliego de papel craft el cual tenía dos títulos, uno a cada costado (petit / grand), una hoja con imágenes de animales de diferente tamaño las cuales deberían colorear, cortar y pegar en el pliego de papel craft clasificándolos por tamaño, unos de un costado y los otros del otro costado. La profesora hizo una reflexión sobre la importancia de adoptar una buena conducta en clase durante el desarrollo de las actividades. Una vez dadas las instrucciones, la profesora validó su comprensión preguntando a varios estudiantes la</p> | <p>instrucciones con estructuras largas, lo cual generó un mayor grado de dificultad.</p> <p>Los estudiantes comprenden el vocabulario de los miembros de la familia y los animales, y son capaces de atribuirlos a sus respectivos lugares de habitación.</p> | |
|----------------------------|--|--|--|

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>5. Producción</p> <p>Atribuir,</p> | <p>información clave. Confirmadas las instrucciones, la profesora entregó a cada mesa los materiales mencionados y los estudiantes empezaron a trabajar. Frente a la instrucción de colorear las imágenes se evidenció que fue la actividad que le tomó más tiempo a los estudiantes y al final de la actividad se observó que no todos los estudiantes colorearon la totalidad de los animales de la hoja que les había sido entregada. Algunos estudiantes llevaron a cabo esta tarea de manera rápida por lo que les alcanzó el tiempo para ayudar a sus compañeros de mesa. Las actividades de cortar y pegar fueron las más ágiles especialmente porque se llevaron a cabo en los últimos minutos dados por la profesora para dar fin a la actividad.</p> <p>Durante la actividad algunos estudiantes se acercaron a la profesora para indagar sobre si era correcto poner una determinada imagen de un costado o de otro del pliego que le había sido dado. Sin embargo, la profesora no les daba la respuesta sino les decía que volvieran a su grupo y le preguntaran a sus compañeros, ya que ellos también sabían y podían decirles o ayudarlos a hacerlo bien. Estrategia mediante la cual se pretendía favorecer el aprendizaje cooperativo y la ZDP, ya que se motivaba a los estudiantes a apoyarse en el conocimiento de sus compañeros y a buscar las respuestas por ellos mismos. Se observó que los estudiantes se preguntaban los unos a los otros cuando tenían duda sobre el tamaño y el costado en el que debían pegar la imagen. Al dar la respuesta, los estudiantes lo hacían tanto en lengua materna como en francés. Se evidenció que los estudiantes</p> | <p>Los estudiantes muestran mayor auto-regulación de su conducta cuando se les hace énfasis en la necesidad de un buen comportamiento por parte de ellos.</p> <p>Los estudiantes muestran facilidad para comprender las instrucciones de una actividad y reproducirlas a</p> | |
|---|--|--|--|

| | | | |
|-----------------------------|--|--|--|
| <p>2. Producción</p> | <p>dieron respuestas en francés de manera espontánea en algunos casos. Como resultado de esta estrategia, se obtuvo que los estudiantes se apoyaron los unos a los otros, resolvieron sus inquietudes y lograron completar la tarea con ayuda de aquellos que presentaban ventaja frente al tema. Una evidencia de esto fue que todos los grupos (las mesas de trabajo) llevaron a cabo la actividad de clasificación de manera correcta, a excepción de una o dos imágenes, habiéndolas pegado en el costado correcto del pliego de papel craft.</p> <p>Debido al conflicto que se genera al interior de los grupos de niños en actividades cooperativas en razón a la naturaleza y edad de los estudiantes, la profesora supervisaba constantemente los equipos de trabajo potencialmente conflictivos según experiencias pasadas. De esta manera se evidenció que los estudiantes se esforzaron por regular su conducta ante el inminente llamado de atención que les podía sugerir el encontrarse discutiendo o peleando con un compañero o compañera. Constantemente, durante el desarrollo de la actividad, la profesora pasaba supervisando la conducta de las estudiantes y fomentando la cooperación y las buenas relaciones, para lograr un óptimo trabajo en equipo.</p> <p>Dada la naturaleza de la actividad, la cual estaba concentrada en la labor estética y cognitiva de los estudiantes, la profesora desempeñó el papel de guía y acompañante del proceso. Se observó que el grupo más numeroso trabajó de manera</p> | <p>sus compañeros, lo cual ha contribuido en la cooperación. Así mismo, al cooperarse los estudiantes frente a la comprensión de instrucciones, contribuyen a que el otro estudiante logre llevar a cabo su tarea y por ende desplazarse hacia su ZDP.</p> <p>Los estudiantes tienen intercambios lingüísticos en francés de manera espontánea. La producción oral de los estudiantes lleva implícita la comprensión oral de aquello que expresan oralmente, en especial cuando lo emplean para resolver las dudas de sus compañeros.</p> <p>Los estudiantes resuelven problemas académicos con la ayuda de sus compañeros más</p> | <p>Un grupo de estudiantes en particular muestra un desinterés general tanto por las actividades propuestas para la clase de francés como en las otras asignaturas. Esta conducta contrasta con la de la mayoría del grupo, y es posible que se deba a la ausencia de un reconocimiento que motive llevar a cabo la actividad. Como se</p> |
|-----------------------------|--|--|--|

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Diferenciar, Aprendizaje Cooper., ZDP</p> | <p>desinteresada, no se preocupó por trabajar en grupo ni por llevar a feliz término la actividad propuesta. Para este grupo, fue necesario que la profesora hiciera permanentes llamados de atención y los encaminara en repetidas ocasiones hacia la consecución del objetivo. Hubo dos grupos a quienes no fue necesario hacer llamados de atención pues su disposición era completa al punto que el aprendizaje cooperativo modeló su forma de trabajo. Se evidenció que el grupo de dos personas se esforzó por llevar a cabo la tarea a pesar de sus pocos integrantes. Finalmente, otro grupo numeroso se distraía en sus conversaciones a pesar de dar muestras de trabajo y la profesora llamaba su atención respecto a que se podía hablar pero lo más importante era trabajar en equipo y hacer la tarea.</p> <p>Respecto al trabajo en equipo y al aprendizaje cooperativo se evidenció que todos los estudiantes trabajaron por un objetivo común y contribuyeron al logro de la tarea propuesta por la profesora. En algunos grupos fue más evidente el trabajo en equipo que en otros, especialmente por la cantidad de imágenes coloreadas y pegadas en la cartelera de su grupo. Si bien, todos los grupos hicieron correctamente la actividad de la clasificación, la dedicación, el compromiso, el trabajo en equipo fue más evidente en aquellos cuya cartelera se encontraba saturada de imágenes. En total fueron cinco grupos, a cada uno correspondió una cartelera: dos grupos llevaron a cabo la tarea de manera satisfactoria en términos de calidad y cantidad pues colorearon, cortaron, pegaron y clasificaron correctamente el mayor número de imágenes; otros dos grupos llevaron a cabo la tarea de manera</p> | <p>avanzados y se apoyan en ellos para la construcción de su propio conocimiento.</p> <p>Los estudiantes regulan su conducta respecto a llamados de atención previos instaurados en la memoria de los estudiantes como una experiencia relacionada con la buena forma de relacionarse con los otros.</p> <p>Los estudiantes fueron los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y el profesor se configuró como guía dada la interacción de los estudiantes.</p> | <p>trata de un trabajo en equipo, si el líder o el estudiante mayor opta por no realizar la actividad, los demás estudiantes del grupo tienden a imitarlo.</p> |
|---|---|---|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>satisfactoria en términos de calidad más no de cantidad pues sus carteleras contenían la mitad de las imágenes esperadas, y el otro grupo tuvo un desempeño muy bajo, ya que su cartelera contenía muy pocas imágenes a pesar de ser el grupo más numeroso y haber contado con tiempo suficiente para llevar a cabo la tarea, a pesar de haber clasificado correctamente las imágenes según el tamaño.</p> <p>Una vez finalizado el tiempo que la profesora dio para llevar a cabo la actividad, la profesora recogió las carteleras y las pegó en el tablero para poder hacer la retroalimentación del trabajo realizado. Todos los estudiantes pudieron apreciar el trabajo propio y el de sus compañeros. Los estudiantes que trabajaron en equipo, se apoyaron los unos a los otros y se colaboraron o distribuyeron las tareas de colorear, cortar y pegar notaron la diferencia entre su cartelera y la de los grupos que no trabajaron a buen ritmo o que no se colaboraron. La profesora revisó cartelera por cartelera con la ayuda de los estudiantes revisando la apropiada clasificación de las imágenes por tamaño y colocó caritas felices en todas las carteleras por haber sido correcta la clasificación. Luego, volvió a revisar las carteleras y asignó unas valoraciones significativas a las carteleras con mayor número de imágenes por considerarse la evidencia de los grupos que mejor habían trabajado cooperativamente. A todos los estudiantes les fue dada una carita feliz como premio por su participación en la actividad.</p> <p>La profesora se disponía a reproducir los registros</p> | <p>Los estudiantes reconocieron a través de su propia experiencia que es posible aprender y trabajar mediante la cooperación mutua.</p> <p>El aprendizaje cooperativo favoreció la ZDP de los estudiantes que no presentaban seguridad frente a los atributos de tamaño y la confirmación de los aprendizajes por parte de los más aventajados.</p> <p>Los estudiantes muestran dominio de las cualidades de tamaño y dan cuenta de ello mediante la realización de actividades propuestas por la profesora.</p> <p>Se privilegia la calidad del aprendizaje en términos de</p> | <p>Los estudiantes requieren de permanente supervisión y acompañamiento para culminar la tarea encomendada, ya que carecen de autonomía y autorregulación en términos de disciplina, debido a la etapa de desarrollo en la que se encuentran acorde con su edad.</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>auditivos para dar inicio a la actividad de comprensión oral pero no había energía eléctrica en la institución educativa. No obstante, la profesora optó por llevar a cabo la actividad con los estudiantes con la carga con la que el computador portátil contaba. La actividad se pudo realizar con la mitad de los estudiantes, es decir, de 28 estudiantes, 14 pudieron realizarla. La actividad no se desarrolló en óptimas condiciones tecnológicas ni de ambiente de trabajo, dado el nivel de ruido al interior del salón.</p> <p>A pesar de las condiciones en las que realizaron la actividad, los resultados de la mitad del grupo que pudo llevar a cabo la actividad fueron satisfactorios pues unieron correctamente los personajes y los animales pronunciados por estos, se observó que los estudiantes permanecen en estado de escucha activa y que los estudiantes comprenden información del enunciado del registro auditivo al que fueron expuestos.</p> <p>La profesora no reprodujo la canción “Bonjour Bonjour” debido a que no había energía eléctrica en todo el colegio ni carga en el computador portátil. Reconoció el trabajo realizado por los estudiantes durante la sesión y se despidió de ellos en francés, a lo cual los estudiantes le respondieron de la misma manera, utilizando la expresión: Au revoir!.</p> | <p>dominio del tema de los atributos de tamaño sobre la cantidad, en cuanto a muestra del trabajo cooperativo llevado a cabo.</p> <p>Los estudiantes reconocen su aporte en la tarea finalizada y la diferencia de trabajar en equipo al comparar su trabajo con el de sus compañeros.</p> <p>Los estudiantes mostraron un estado de escucha</p> | <p>El desinterés de algunos estudiantes no favorece las experiencias y aprendizajes del trabajo cooperativo.</p> <p>El aprendizaje cooperativo es una metodología de trabajo incipiente en la población</p> |
|--|---|--|---|

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>Escuchar, Comprensión oral, Relacionar,</p> <p>4. Cierre</p> | | <p>activa frente al registro de audio. Manifiestan comprender oralmente información contenida en el enunciado expresado por el personaje y da cuenta de ello mediante actividades de la habilidad del pensamiento de relacionar.</p> | <p>aunque muestra gran valor en términos sociales.</p> <p>Los estudiantes con desempeños satisfactorio en calidad se desmotivaron al ver que no se cumplían los requisitos de cantidad (trabajo en equipo). Los estudiantes con desempeño bajo en cantidad mostraron indiferencia frente a la calificación dada por la profesora. Los recursos físicos y tecnológicos no fueron los necesarios ni los suficientes para llevar a cabo este tipo de actividad, en especial cuando se pretende el desarrollo de la habilidad comunicativa de comprensión oral.</p> |
|---|--|--|---|

ANEXO J

GRILLA DE EVALUACIÓN UD # 1 – SESIÓN 3

UNIDAD DIDÁCTICA No. 1 - LES MONDES DES FAMILLES

Fecha: 05.03.2014 12.03.2014

Sesión: 3

Objetivo general:

Sensibilizar a los estudiantes para alcanzar un estado de escucha activa.

Objetivos específicos:

1. Establecer relaciones entre elementos y los miembros de la familia o los animales en francés.
2. Atribuir elementos que sean de la competencia de los miembros de la familia y los animales en francés.
3. Identificar diferencias entre los miembros de la familia humana y las familias de animales con relación a la categoría de talla en francés.
4. Utilizar adjetivos calificativos de talla para caracterizar los miembros de las familias humanas y de animales en francés.
5. Reconocer los miembros de la familia y establecer relaciones con información específica de animal y talla dada por los personajes en los ejercicios de comprensión oral.

| CATEGORÍA | CRITERIO | CONCEPTO | RANGO | INDICADOR | PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES | OBSERVACIONES |
|-----------------------------|------------|---|--|-----------|---------------------------|---|
| HABILIDADES DEL PENSAMIENTO | Relacionar | Establecer un nexo entre dos o más elementos. | Los estudiantes relacionan correctamente la totalidad o la mayoría de los elementos pertenecientes a un mismo campo lexical. | Alta | 75 % al 100% | La totalidad de los estudiantes establecen relaciones correctas entre elementos y personajes pertenecientes a un mismo campo lexical y además justifican su respuesta desde su visión de mundo. Los estudiantes relacionan los estímulos auditivos con sus aprendizajes y emiten un juicio de valor frente a la veracidad de una afirmación hecha, situación evidenciada en los ejercicios de comprensión oral. |
| | | | Los estudiantes establecen correctamente algunas relaciones entre elementos pertenecientes a un mismo campo lexical. | Media | 25 % al 75% | |
| | | | Los estudiantes no establecen relaciones entre elementos de un mismo campo lexical. | Baja | 0 % al 25% | |

| | | | | | | |
|-----------------------------|----------------|--|--|-------|--------------|--|
| COMPRENSIÓN ORAL EN FRANCÉS | Atribuir | Asignar algo a alguien como de su competencia. | Los estudiantes asignan correctamente la totalidad o la mayoría de los elementos que son de la competencia de un determinado personaje o cosa. | Alta | 75 % al 100% | La totalidad de los estudiantes asignaron correctamente todos los elementos correspondientes a un determinado miembro de la familia o animal, incluso argumentaron a partir de sus propias experiencias atribuciones adicionales no trabajados explícitamente dentro de las sesiones de clase. El hecho de establecer correctamente relaciones facilita llevar a cabo actividades de atribución. |
| | | | Los estudiantes asignan correctamente algunos de los elementos que son de la competencia de un determinado personaje o cosa. | Media | 25 % al 75% | |
| | | | Los estudiantes asignan uno o ningún elemento que es de la competencia de un determinado personaje o cosa. | Baja | 0 % al 25% | |
| | Diferenciar | Distinguir dos elementos frente a una categoría. | Los estudiantes establecen diferencias entre imágenes frente a la categoría de tamaño. | Alta | 75 % al 100% | La gran mayoría de los estudiantes presentó fortaleza en la habilidad de diferenciar los animales, respecto a la categoría de tamaño, entre pequeño y grande. De igual manera, los estudiantes expresan en francés estos atributos respecto a cualquier persona, animal o cosa. |
| | | | Los estudiantes reconocen diferencias entre imágenes sin lograr hacer referencia a la categoría de tamaño u otra categoría. | Media | 25 % al 75% | |
| | | | Los estudiantes no reconocen diferencia alguna entre imágenes diferentes frente a la categoría de tamaño. | Baja | 0 % al 25% | |
| | Escucha activa | Prestar atención a lo que se oye. | Los estudiantes prestan total atención al registro auditivo. | Alta | 75 % al 100% | La totalidad de los estudiantes prestan atención a la totalidad de los registros auditivos con los que se llevan a cabo las actividades de comprensión oral. Los estudiantes expresan su gusto por este tipo de actividades. |
| | | | Los estudiantes prestan parcial atención al registro auditivo. | Media | 25 % al 75% | |
| | | | Los estudiantes prestan nula atención al registro auditivo. | Baja | 0 % al 25% | |

| | | | | | | |
|--|------------|---|--|-------|--------------|---|
| | Personajes | Identificar los personajes del registro auditivo. | Los estudiantes identifican la totalidad de los personajes presentes en el registro auditivo. | Alta | 75 % al 100% | La totalidad de los estudiantes identifican el miembro de la familia que habla en el registro auditivo mediante la discriminación del tono de voz del personaje o la información brindada por este. |
| | | | Los estudiantes identifican algunos de los personajes presentes en el registro auditivo. | Media | 25 % al 75% | |
| | | | Los estudiantes identifican ninguno o uno de los personajes presentes en el registro auditivo. | Baja | 0 % al 25% | |
| | Mensaje | Reconocer el vocabulario del registro auditivo. | Los estudiantes reconocen todo o la mayoría del vocabulario presente en el registro auditivo. | Alta | 75 % al 100% | Los estudiantes reconocen en los registros auditivos vocabulario trabajado en clase y lo comunican tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Los estudiantes presentan fortaleza frente al vocabulario de los miembros de la familia. Frente al vocabulario de los animales, los estudiantes comprenden entre un 80% y un 90% de total de 10 animales trabajados y lo comunican a través de una respuesta física como es el señalar una imagen e incluso haciendo la traducción de la palabra a su lengua materna. Frente a los lugares de habitación, la mayoría de los estudiantes reconocen las palabras casa y granja en francés en los registros auditivos. Los estudiantes reconocen la expresión "Bonjour" tanto en registros auditivos como audiovisuales. |
| | | | Los estudiantes reconocen alguna(s) palabra(s) presente(s) en el registro auditivo. | Media | 25 % al 75% | |
| | | | Los estudiantes no reconocen una o ninguna palabra presente en el registro auditivo. | Baja | 0 % al 25% | |

| | | | | | | |
|------------------------------------|----------------|--|---|-------|--------------|--|
| COMPRENSIÓN ORAL EN FRANCÉS | Función | Identificar la intención del mensaje. | Los estudiantes conocen el significado o la función de la totalidad del vocabulario presente en el registro auditivo y lo expresa de manera espontánea. | Alta | 75 % al 100% | |
| | | | Los estudiantes evocan el significado o la función de algunas palabras presentes en el registro auditivo con ayuda de la profesora. | Media | 25 % al 75% | Los estudiantes reconocen que las expresiones "bonjour" y "salut" son empleadas para saludar y reconocen en los registros auditivos cuando los personajes las emplean. Los estudiantes comprenden el comando "Écoutez!" cuando es pronunciado por la profesora o dentro del registro auditivo y adoptan una actitud de escucha frente a lo que va a ser enunciado posteriormente. Los estudiantes comprenden la expresión interrogativa Qu'est-ce que c'est? y la incorporan en su discurso cuando la profesora se los pide como mecanismo de interacción comunicativa en la clase de francés, para indagar sobre algo que no se conoce o no se sabe cómo se pronuncia en francés. Los estudiantes reconocen que se está haciendo alusión a los miembros de la familia o a los animales ya que identifican el vocabulario pero manifiestan no comprender el mensaje completo emitido por los personajes. |
| | | | Los estudiantes desconocen el significado o la función de todas las palabras presentes en el registro auditivo. | Baja | 0 % al 25% | |
| SOCIAL | Respeto | Respeto a la palabra de la profesora y compañeros. | Los estudiantes respetan y prestan total atención a las intervenciones de la profesora y de sus compañeros durante la clase. | Alta | 75 % al 100% | |
| | | | Los estudiantes respetan y prestan alguna atención a las intervenciones de la profesora y de sus compañeros de clase. | Media | 25 % al 75% | Si bien, la mayoría de los estudiantes atienden a las instrucciones de la profesora, algunos con mayor agilidad que otros, siempre existe una minoría a la que le cuesta guardar silencio o seguir instrucciones. Sin embargo, ha habido actividades que se han desarrollado en las condiciones esperadas de respeto por la palabra de la profesora y de los demás estudiantes, especialmente cuando hacen parte de las reglas de una actividad o un juego. |

| | | | | | | |
|--------|----------------------------|--|---|-------|--------------|--|
| SOCIAL | Aprendizaje cooperativo | Trabajo en equipo para desarrollar las actividades. | Los estudiantes no respetan y prestan poca o nula atención a las intervenciones de la profesora y de sus compañeros de clase. | Baja | 0 % al 25% | |
| | | | Los estudiantes se apoyan y ayudan mutuamente y, alcanzan el objetivo pedagógico propuesto en la actividad. | Alta | 75 % al 100% | Los estudiantes desarrollaron la actividad de diferenciación mediante la recreación de un ambiente cooperativo, la cual permitió evidenciar un buen trabajo en términos de trabajo en equipo. Se evaluó la calidad del trabajo en función del dominio de la categoría de tamaño como factor de diferenciación y la cantidad como reflejo de un gran esfuerzo por trabajar en equipo, por parte de los estudiantes. |
| | | | Los estudiantes trabajan individualmente y no alcanzan como grupo el objetivo pedagógico propuesto en la actividad. | Media | 25 % al 75% | |
| | | | Los estudiantes muestran conductas egoístas e individualistas que no permiten el avance y desarrollo de la actividad propuesta. | Baja | 0 % al 25% | |
| | Zona de Desarrollo Próximo | Logro de tareas con soporte de compañeros aventajados. | Los estudiantes menos aventajados logran completar las tareas o actividades propuestas con la ayuda de compañeros que muestran ventajas frente al tema. | Alta | 75 % al 100% | Los estudiantes menos aventajados tanto en vocabulario como frente a una determinada actividad propuesta se dejan influenciar por los compañeros que participan con seguridad y determinación, favoreciendo su participación dentro del grupo a su propio ritmo. |
| | | | Los estudiantes menos aventajados se dejan ayudar parcialmente por sus compañeros más aventajados sin alcanzar los objetivos. | Media | 25 % al 75% | |
| | | | Los estudiantes menos aventajados se niegan a recibir ayuda de sus compañeros más aventajados y no alcanzan los objetivos. | Baja | 0 % al 25% | |

| | | | | | | |
|----------------|----------------------|-------------------------------------|--|-------|--------------|---|
| ACTITUD | Atención | Tener en cuenta o en consideración. | Los estudiantes prestan atención y escuchan atentamente todo o la mayor parte de lo que dice la profesora. | Alta | 75 % al 100% | Todos los estudiantes atendieron a la totalidad de las actividades propuestas durante la sesión. Los estudiantes más activos suelen distraerse en los cambios de actividad pero recuperan la atención cuando se les llama la atención. La atención del grupo mejoró en razón a la variedad de actividades, la corta duración de las mismas y porque se favoreció la participación grupal más que la individual. |
| | | | Los estudiantes prestan atención y escuchan algunas de las intervenciones de la profesora. | Media | 25 % al 75% | |
| | | | Los estudiantes prestan poca o nula atención y no atienden a lo que dice la profesora. | Baja | 0 % al 25% | |
| | Participación | Tomar parte en la clase. | Los estudiantes participan en la totalidad de las actividades propuestas por la profesora. | Alta | 75 % al 100% | Todos los estudiantes participaron en la totalidad de las actividades propuestas para la sesión. Se privilegió la participación grupal sobre la individual prestando atención a que todos los estudiantes estuvieran sintonizados con lo que se estaba haciendo, lo cual no permitió que los estudiantes perdieran el interés en participar de las actividades. |
| | | | Los estudiantes participan en algunas de las actividades propuestas por la profesora. | Media | 25 % al 75% | |
| | | | Los estudiantes participan en una o dos actividades propuestas por la profesora. | Baja | 0 % al 25% | |

ANEXO K

MATRIZ DE ANÁLISIS UD #1 - Sesión 3

UNIDAD DIDÁCTICA # 1 - LOS MUNDOS DE LAS FAMILIAS

OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD:

Sensibilizar a los estudiantes para alcanzar un estado de escucha activa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD:

Objetivos específicos: (Sesión # 3)

1. Establecer relaciones entre elementos y los miembros de la familia o los animales en francés.
2. Atribuir elementos que sean de la competencia de los miembros de la familia y los animales en francés.
3. Identificar diferencias entre los miembros de la familia humana y las familias de animales con relación a la categoría de talla en francés.
4. Utilizar adjetivos calificativos de talla para caracterizar los miembros de las familias humanas y de animales en francés.
5. Reconocer los miembros de la familia y establecer relaciones con información específica de animal y talla dada por los personajes en los ejercicios de comprensión oral.

INDICADORES DE LOGRO DE LA UNIDAD:

Indicadores de logro: (Sesión # 3)

1. Los estudiantes unen correctamente los elementos pertenecientes a un mismo campo lexical.
2. Los estudiantes atribuyen correctamente los elementos que son de la competencia de un personaje u objeto específico.
3. Los estudiantes establecen diferencias entre las imágenes con relación a la categoría de tamaño.
5. Los estudiantes prestan atención al registro auditivo.
6. Los estudiantes identifican los personajes presentados en el registro auditivo.
7. Los estudiantes reconocen el vocabulario presente en el registro auditivo.
8. Los estudiantes reconocen el significado del vocabulario presente en el registro auditivo y lo expresan de manera espontánea.

| CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA | DEFINICIÓN | EVIDENCIAS | | ANÁLISIS |
|---------------------------|-----------------|---|---|-------------|--|
| | | | FORTALEZAS | DEBILIDADES | |
| PERCEPCIÓN | Sensibilización | Uso de los sentidos para familiarizarse con los contenidos. | <u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Calentamiento.</u> "Los estudiantes reaccionan de manera entusiasta y dan respuestas espontáneas tan pronto como reconocen el vocabulario trabajado en un registro auditivo." (6) <u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Práctica.</u> "Los estudiantes manifiestan gusto por las actividades de comprensión oral." (6) | | Fortalezas: (6) Se observó que los estudiantes presentan una disposición positiva frente a los ejercicios de escucha en francés y experimentan emociones eufóricas cuando reconocen vocabulario abordado durante las sesiones de clase, en los registros auditivos con los que se desarrollan las actividades de escucha. |
| HABILIDAD DEL PENSAMIENTO | Observar | | | | |
| | Recordar | | | | |
| | Relacionar | Establecer un nexo entre dos o más elementos. | <u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Práctica.</u> "Todos los estudiantes pudieron llevar a cabo la actividad de relacionar, lo cual indica que están preparados para trabajar la habilidad de pensamiento de atribuir." (1) <u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Práctica.</u> "Los estudiantes establecen relaciones correctamente entre imágenes que pertenecen a un mismo campo lexical, lo cual les permite atribuir de manera correcta." (1) <u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Práctica.</u> "Se evidenció que los estudiantes no sólo establecen relaciones sino que dan cuenta de las razones por las cuales existen dichas relaciones." (2) <u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u> "Manifiestan comprender oralmente información contenida en el enunciado expresado por el personaje y da cuenta de ello mediante actividades de la habilidad del pensamiento de relacionar." (1) | | Fortalezas: (1) Se ratificó que los estudiantes presentan fortaleza en esta habilidad básica del pensamiento, la cual soporta a la habilidad de atribuir. Los estudiantes establecen relaciones de diferente índole: a.) relaciones como producto de una instrucción impartida por la profesora para la ejecución de una actividad en particular; b.) entre imágenes pertenecientes a un mismo campo lexical; c.) relaciones como una forma de validar una información concreta en el marco de un ejercicio de escucha en francés; d.) relaciones que le permiten actuar de acuerdo a patrones o predicciones que el estudiante realiza en un juego. (2) Se evidenció que los estudiantes no sólo establecen relaciones de manera acertada sino que las relaciones que establecen se encuentran respaldadas por razonamientos que los estudiantes encuentran viables. Es decir, que se observó una conducta favorable para cultivar y desarrollar el pensamiento crítico. |

| | | | | | |
|--|-------------|--|--|--|--|
| | Atribuir | Asignar algo a alguien como de su competencia. | <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Práctica.</u> "Los estudiantes atribuyeron correctamente las imágenes de la parte inferior en razón a las relaciones que guardaban con la imagen de la parte superior." (1)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Producción.</u> "Los estudiantes comprenden el vocabulario de los miembros de la familia y los animales, y son capaces de atribuirlos a sus respectivos lugares de habitación." (1)</p> | | <p>Fortalezas: (1) Se observó que los estudiantes tuvieron un mejor desempeño en las actividades de atribución en comparación con los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica. Lo cual se debe a la ejercitación de los estudiantes en actividades de relacionar, las cuales constituyen el fundamento o la base para atribuir correctamente. Lo cual fue validado mediante actividades relacionadas con los temas de los miembros de la familia, los animales y los lugares de habitación donde los estudiantes debían señalar los elementos que eran de competencia de un personaje o cosa.</p> |
| | Diferenciar | Distinguir dos elementos frente a una categoría. | <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Presentación.</u> "Los estudiantes reconocieron el tamaño como una categoría de diferenciación entre personas y animales a pesar de ser muy parecidos." (1)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Práctica.</u> "Los estudiantes comprenden la diferencia entre pequeño y grande en francés, y frases que contienen estos términos, lo cual es manifestado a través de su lenguaje corporal." (1)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Calentamiento.</u> "Los estudiantes muestran dominio frente a las cualidades de tamaño de cualquier persona, animal o cosa en francés tanto en la comprensión como en la producción oral." (1)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u> "Los estudiantes muestran dominio de las cualidades de tamaño y dan cuenta de ello mediante la realización de actividades propuestas por la profesora." (1)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u> "Se privilegia la calidad del aprendizaje en términos de dominio del tema de los atributos de tamaño sobre la cantidad, en cuanto a muestra del trabajo cooperativo llevado a cabo." (2)</p> | <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u> "Los estudiantes con desempeños satisfactorio en calidad se desmotivaron al ver que no se cumplían los requisitos de cantidad (trabajo en equipo). Los estudiantes con desempeño bajo en cantidad mostraron indiferencia frente a la calificación dada por la profesora." (2)</p> | <p>Fortalezas: (1) La totalidad de los estudiantes lograron dominio tanto en la comprensión como en la producción oral, en cuanto a diferenciar en francés personas, animales y objetos según la categoría de tamaño, entre grande y pequeño. Los estudiantes reconocen los adjetivos calificativos en francés en forma aislada y dentro de una expresión u oración, y son capaces de ponerlos en práctica en la realización de actividades estéticas, oralmente para describir lo que lo rodea y mediante respuesta física a un comando oral. Durante la prueba diagnóstica se evidenció que los estudiantes no eran capaces de diferenciar debido a que carecían de criterios o categorías que permitieran su comparación e incluso, debido a la baja ejercitación en las habilidades de observación y descripción. La ejercitación de la habilidad de diferenciar en lengua extranjera otorga mayor seguridad al estudiante cuando lo vaya a realizar en lengua materna.</p> <p>Debilidades: (2) Se observó que los estudiantes lograron una apropiación de los adjetivos grande y pequeño, lo cual se vio reflejado en la ejecución de una actividad estética propuesta por la profesora. En esta actividad, aunque algunos estudiantes no la realizaron de acuerdo a las instrucciones dadas por la profesora, se tuvo en cuenta la calidad de la tarea, en cuanto a la adecuada clasificación de los animales en función de su tamaño.</p> |

| | | | | | |
|-----------------------------|----------------|---|---|--|--|
| COMPRENSIÓN ORAL EN FRANCÉS | Escucha activa | Prestar atención a lo que se oye. | <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Calentamiento.</u> "Los estudiantes manifestaron una actitud de escucha activa frente al ejercicio, ya que dieron cuenta del contenido del audio en cuanto a los personajes, la situación y vocabulario trabajado con anterioridad." (1.3)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Presentación.</u> "Los estudiantes emplean su lenguaje corporal para comunicar que están atentos frente a los nuevos aprendizajes y para acompañar su producción oral." <u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u> "Los estudiantes mostraron un estado de escucha activa frente al registro de audio." (1.3)</p> | | <p><u>Fortalezas:</u> (1.3) Se evidenció que los estudiantes activaron y emplearon la escucha activa durante: las actividades de organización del ambiente pedagógico respecto a la canción de inicio y finalización, respecto de las cuales, los estudiantes iban reteniendo y comprendiendo el mensaje, a medida que aumentaba la frecuencia y tiempo de exposición; los ejercicios de escucha que demandaban el reconocimiento de los personajes, la identificación de vocabulario y una actuación por parte del estudiante; las actividades propuestas por la docente donde los estudiantes debía dar una respuesta física que diera cuenta de la comprensión oral del vocabulario trabajado.</p> |
| | Personajes | | | | |
| | Mensaje | Reconocer el vocabulario del registro auditivo. | <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Calentamiento.</u> "Los estudiantes no sólo dieron información general del audio sino además reconocieron información específica como los saludos y el vocabulario de los lugares de habitación y los animales." (1.3)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Evaluación informal.</u> "La mitad de los estudiantes reconoce oralmente y comprende en un 90% el vocabulario y las familias de los animales trabajados." (1.3)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Práctica.</u> "Todos los estudiantes reconocen el vocabulario de los animales en un registro auditivo, algunos con mayor facilidad que otros." (1.3)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u> "Manifiestan comprender oralmente información contenida en el enunciado expresado por el personaje y da cuenta de ello mediante actividades de la habilidad del pensamiento de relacionar." (2)</p> | | <p><u>Fortalezas:</u> (1.3) Luego de las actividades de escucha, las cuales en su totalidad se encuentran respaldadas por un material auditivo, se evidenció que la mayoría de los estudiantes (27/30) tuvo un avance en el reconocimiento de los personajes a partir del tono de voz y en la identificación y comprensión oral del 90% del vocabulario de la familia, animales y lugares de habitación trabajados durante las sesiones de la unidad, dando información general y específica contenida en él. (2) Se observó que los estudiantes daban razón de la comprensión oral de la información contenida en los registros auditivos mediante el desarrollo de talleres que exigían establecer relaciones entre lo que era escuchado y lo que estaba plasmado en la hoja.</p> |

| | | | | |
|---------------|---------|--|---|--|
| | | | <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Práctica.</u> "Los estudiantes reconocen el vocabulario trabajado, comprenden su significado pues son capaces de establecer relaciones entre lo que ven y escuchan en francés, así como de manifestar su comprensión mediante una respuesta física a través de señalar." (1)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Práctica.</u> "Los estudiantes conocen el significado y la función de la expresión interrogativa "pourquoi?", dando cuenta de ello mediante la argumentación en lengua materna a su respuesta anterior, dentro de la dinámica de la actividad." (1)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Práctica.</u> "Los estudiantes comprenden la diferencia entre pequeño y grande en francés, y frases que contienen estos términos, lo cual es manifestado a través de su lenguaje corporal." (1)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Organización del ambiente pedagógico.</u> "La constante exposición de los estudiantes al registro auditivo ha permitido evidenciar mejores resultados en la comprensión oral de la canción frente a expresiones y vocabulario trabajado en clase." (2)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Calentamiento.</u> "Los estudiantes comprenden frases interrogativas en francés relacionadas con los temas vistos y que indagan por información específica. Sus respuestas correctas dan cuenta de la adecuada comprensión oral con relación a las preguntas formuladas." (1)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u> "La producción oral de los estudiantes lleva implícita la comprensión oral de aquello que expresan oralmente, en especial cuando lo emplean para resolver las dudas de sus compañeros." (1)</p> | <p><u>Fortalezas y debilidades:</u> (1) Al principio de la unidad, la mayoría de los estudiantes no reconocía los personajes de un registro auditivo, no reconocía vocabulario trabajado en clase y tampoco podía dar cuenta del significado o la función comunicativa de una palabra o una expresión en francés. No obstante, una vez finalizada la unidad, se observó que los estudiantes habían avanzado hacia el nivel de comprensión oral del vocabulario trabajado (sustantivo y adjetivo) durante la unidad y expresiones que contienen dicho vocabulario, siguiendo la ruta de oír, escuchar activamente, reconocer los sonidos en francés y significar. De forma similar ha sucedido con expresiones lingüísticas interrogativas como qu'est-ce que c'est? y Pourquoi? que indagan por información específica, las cuales son reconocidas y comprendidas por los estudiantes, al igual que su función comunicativa, durante el desarrollo de actividades pedagógicas encaminadas a la enseñanza-aprendizaje del francés. Los aprendices dan cuenta de lo anterior a través de la traducción a lengua materna, una respuesta física mediante el lenguaje no corporal, el desarrollo de una actividad propuesta con base en lo que se ha escuchado y comprendido en francés y/o la elaboración de una respuesta ya sea en lengua materna o en francés. En este último caso se considera a la producción oral como una extensión, manifestación o consecuencia de un proceso previo de comprensión oral, razón por la cual se hace alusión a ella, aun cuando no es objeto de análisis del presente trabajo investigativo.</p> <p>(2) Se observó que la constante exposición a registros auditivos (canciones y videos) en francés guarda una relación directamente proporcional con el grado de comprensión oral tanto de vocabulario como de expresiones lingüísticas en francés, por parte de los estudiantes. Los estudiantes mostraron una progresiva comprensión oral en la medida en que tenían mayor contacto con el material audio.</p> |
| SOCIAL | Respeto | | | |

| | | | | | |
|--|-------------------------|---|--|---|---|
| | Aprendizaje Cooperativo | Trabajo en equipo para desarrollar las actividades. | <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Práctica.</u> "La participación global de los estudiantes pone en evidencia que los estudiantes más participativos le muestran el camino a los menos aventajados, integrándolos a la actividad y llevándolos progresivamente hacia su ZDP con relación a las habilidades de relacionar y atribuir." (4) (5)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u> "Los estudiantes muestran facilidad para comprender las instrucciones de una actividad y reproducirlas a sus compañeros, lo cual ha contribuido en la cooperación." (5)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u> "Los estudiantes resuelven problemas académicos con la ayuda de sus compañeros más aventajados y se soportan en ellos para la construcción de su propio conocimiento." (4)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u> "Los estudiantes reconocieron a través de su propia experiencia que es posible aprender y trabajar mediante la cooperación mutua." (1)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u> "El aprendizaje cooperativo favoreció la ZDP de los estudiantes que no presentaban seguridad frente a los atributos de tamaño y la confirmación de los aprendizajes por parte de los más aventajados." (5)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u> "El aprendizaje cooperativo es una metodología de trabajo incipiente en la población aunque muestra gran valor en términos sociales." (1)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u> "Se privilegia la calidad del aprendizaje en términos de dominio del tema de los atributos de tamaño sobre la cantidad, en cuanto a muestra del trabajo cooperativo llevado a cabo." (3)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u></p> | <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u> "El desinterés de algunos estudiantes no favorece las experiencias y aprendizajes del trabajo cooperativo." (6)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u> "Los estudiantes con desempeños satisfactorio en calidad se desmotivaron al ver que no se cumplían los requisitos de cantidad (trabajo en equipo). Los estudiantes con desempeño bajo en cantidad mostraron indiferencia frente a la calificación dada por la profesora." (6) (3)</p> | <p><u>Fortalezas y debilidades:</u> (1) Se observó que los estudiantes no se encontraban familiarizados con las dinámicas del aprendizaje cooperativo, ya que en una primera instancia prevalecieron comportamientos egoístas por parte de algunos estudiantes, lo cual no permitió llevar a cabo las actividades en los términos esperados de participación, es decir, de todos y cada uno de los estudiantes. No obstante, en una segunda instancia, los estudiantes tuvieron una nueva oportunidad de vivenciar el aprendizaje cooperativo en la que se obtuvo mejores resultados, donde los estudiantes reconocieron que era posible aprender y trabajar mediante la cooperación mutua, mitigando al máximo los conflictos y fortaleciendo los vínculos entre pares. (3) Al finalizar la unidad, los estudiantes pudieron observar la diferencia entre trabajar cooperativamente de forma activa como parte de un equipo de trabajo frente a trabajar cooperativamente en forma pasiva o desinteresada dentro de un grupo, si bien la calidad puede estar presente en ambos, la cantidad refleja el grado de cooperación que se dio al interior de cada grupo de estudiantes. La materialización del aprendizaje y trabajo cooperativo de los estudiantes les permitió reconocerse como parte de un grupo y haber contribuido a la realización de una meta.</p> <p><u>Fortalezas:</u> (4) Al finalizar la unidad, los estudiantes habían experimentado el aprendizaje cooperativo de diferentes maneras, como por ejemplo a través de la interacción e indagación con sus compañeros de clase frente a vocabulario trabajado, instrucciones impartidas por la profesora para el desarrollo de las actividades, la participación grupal en donde los estudiantes más aventajados jalonan o muestran en camino a los menos aventajados respecto al vocabulario, expresiones en francés y/o desarrollo de actividades relacionadas con las habilidades del pensamiento, lo cual se vio reflejado en una mayor seguridad por parte de los estudiantes en el momento de dar respuestas o expresar sus ideas en francés, en el desarrollo satisfactorio y culminación de las actividades propuestas por la docente y la solución de problemas de índole académico que se dan al interior del aula de</p> |
|--|-------------------------|---|--|---|---|

| | | | | |
|--|----------------------------|--|--|---|
| | | | <p>"Los estudiantes reconocen su aporte en la tarea finalizada y la diferencia de trabajar en equipo al comparar su trabajo con el de sus compañeros." (3)</p> | <p>clase donde los estudiantes se ayudan los unos a los otros a la construcción de su propio conocimiento.</p> <p>(5) Se observó que el aprendizaje cooperativo favoreció considerablemente el fortalecimiento de las habilidades de relacionar, atribuir y diferenciar. Además, en especial, la retención y comprensión permanente en lengua materna de las instrucciones impartidas por la docente con relación a la forma de llevar a cabo las actividades propuestas, favoreció en todo momento el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, ya que quienes habían prestado atención a las instrucciones pudieron brindar apoyo a quienes no las habían comprendido o no les habían prestado suficiente atención. De igual manera, cuando la docente aprobaba una actividad realizada por un estudiante, los demás se apoyaban en él para llevar a cabo su propia labor.</p> <p>Debilidades:</p> <p>(6) Se observó la actitud desinteresada y poco participativa de algunos estudiantes con relación a las actividades propuestas en el marco del aprendizaje cooperativo, lo cual distanció a los estudiantes de las experiencias y aprendizajes que este les pudo brindar. Sin embargo, al final de la actividad, los estudiantes reconocieron que se puede lograr más cuando se trabaja en equipo.</p> |
| | Zona de Desarrollo Próximo | Logro de tareas con soporte de compañeros aventajados. | <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Evaluación informal.</u></p> <p>"Respecto al aprendizaje del vocabulario de los animales, los estudiantes menos aventajados que representan el 50% del grupo se desplazan progresivamente hacia su ZDP con la ayuda del otro 50% que presentan ventajas frente a la actividad." (2)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u></p> <p>"Así mismo, al cooperarse los estudiantes frente a la comprensión de instrucciones, contribuyen a que el otro estudiante logre llevar a cabo su tarea y por ende desplazarse hacia su ZDP." (3)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u></p> <p>"El aprendizaje cooperativo favoreció la ZDP de los estudiantes que no</p> | <p>Fortalezas:</p> <p>(2) Se observó que el aprendizaje cooperativo y las actividades grupales son unos facilitadores para trabajar las zonas de desarrollo real y potencial, dado que los mismos estudiantes ayudaban a transitar a sus compañeros por esa senda con base en los conocimientos y aprendizajes que tienen. Esto fue evidenciado con relación al vocabulario de la familia, los animales, los lugares de habitación, expresiones interrogativas en francés y el trabajo de las habilidades de pensamiento de observar, recordar, relacionar, atribuir y diferenciar durante las actividades grupales y de aprendizaje cooperativo.</p> <p>(3) La comprensión de instrucciones por parte de los estudiantes constituyen la base para que puedan llevar a cabo la actividad que pretende conducir al estudiante hacia el alcance de su zona de desarrollo próximo. Ya se mencionó que se ha observado una conducta</p> |

| | | | | | |
|--------------------|----------|-------------------------------------|---|---|---|
| | | | presentaban seguridad frente a los atributos de tamaño y la confirmación de los aprendizajes por parte de los más aventajados." (2) | | cooperativa entre los estudiantes para recordar y hacer claridad respecto a las instrucciones de una actividad, lo cual le permite al estudiante observar el camino para llevar al desarrollo y culminación de la tarea que le permitirá ubicarse en su zona de desarrollo próximo, la cual para su momento se convertirá en su nueva zona de desarrollo real. |
| ACTITUDINAL | Atención | Tener en cuenta o en consideración. | | <p><u>UD#1.PC#3.SS</u> <u>#3.DC#2.FS-</u> <u>Producción.</u> "Un grupo de estudiantes en particular muestra un desinterés general tanto por las actividades propuestas para la clase de francés como en las otras asignaturas. Esta conducta contrasta con la de la mayoría del grupo, " (5)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS</u> <u>#3.DC#2.FS-</u> <u>Producción.</u> "El desinterés de algunos estudiantes no favorece las experiencias y aprendizajes del trabajo cooperativo." (5)</p> | <p><u>Debilidades:</u> (5) A lo largo de la unidad, se observó que una minoría de estudiantes manifiesta desinterés por las actividades propuestas por los docentes, de forma permanente, independiente del tema o asignatura. Dicho estado actitudinal, contrasta con la de la mayoría del grupo y no favorece las experiencias y aprendizajes planificados, ya sea en términos lingüísticos, cognitivos o sociales. (6) Se observó que los estudiantes manifiestan desinterés por las actividades de repetición o de secuencias por campos lexicales. (7) Se observó, la existencia de una minoría contante que pierde con facilidad el interés y la atención frente al discurso del profesor, la cual puede darse tan en los estudiantes ubicados en la parte de atrás o de adelante del salón. Actitud que se refuerza con la forma en la que están dispuestos los lugares de trabajo al interior del salón de clase y la insuficiente cantidad de lugares de trabajo para la cantidad real de estudiantes, teniendo que ubicarse dos estudiantes en una misma mesa, sin existir congruencia entre la forma adecuada de ubicarse y la dirección en la que deben atender al tablero. (8) Los estudiantes presentan dificultad para regular su comportamiento frente al desarrollo de actividades que involucren la participación de la totalidad de los integrantes del grupo. Se observó que los estudiantes que participan primero, no sólo pierden interés en la actividad sino que empiezan a generar indisciplina con estudiantes que no la han realizado aún o que al igual que ellos, ya la llevaron a cabo.</p> |

| | | | | |
|--|---------------|--------------------------|--|--|
| | Participación | Tomar parte en la clase. | <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Práctica.</u> "La participación global de los estudiantes pone en evidencia que los estudiantes más participativos le muestran el camino a los menos aventajados, integrándolos a la actividad y llevándolos progresivamente hacia su ZDP con relación a las habilidades de relacionar y atribuir." (1)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#1.FS-Práctica.</u> "Las actividades de movimiento y de lenguaje corporal son las preferidas de los estudiantes y favorecen la participación, la atención, la comprensión y el aprendizaje significativo de los conceptos en cualquier idioma." (3)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u> "Los estudiantes tienen intercambios lingüísticos en francés de manera espontánea." (3)</p> <p><u>UD#1.PC#3.SS#3.DC#2.FS-Producción.</u> "Los estudiantes fueron los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y el profesor se configuró como guía dada la interacción de los estudiantes."(4)</p> | <p><u>Fortalezas:</u> (1) Los estudiantes participaron de las actividades propuestas, ya fuera de manera activa o pasiva, mediante la producción automática de respuestas en lengua materna o en francés o mediante la imitación o repetición de lo expresado por los estudiantes más aventajados con relación a la temática vista. Por lo tanto, las dinámicas y experiencias de aprendizaje grupales no sólo favorecieron la participación activa o pasiva del grupo, sino el trabajo cooperativo y el avance hacen la zona de desarrollo próximo, con la colaboración de los mismos estudiantes. Tal como fue evidenciado con las habilidades de pensamiento de relacionar y atribuir.</p> <p>(3) Los estudiantes manifestaron preferencia por las actividades de movimiento y lenguaje corporal, durante las cuales se observaron altos niveles de atención, participación, comprensión, aprendizaje significativo e intercambios lingüísticos en francés, de manera espontánea.</p> <p>(4) Se observó que los estudiantes aumentaron progresivamente su participación en clase en la medida en que ellos se convertían en protagonistas de su propio aprendizaje, donde el profesor adoptó un rol de guía o facilitador para lograr llevar a cabo la tarea propuesta.</p> |
|--|---------------|--------------------------|--|--|

Convenciones:

PC: Plan de Clase

SS: Sesión

DC: Diario de Campo

FS: Fase

GE: Grilla de Evaluación

TL: Taller